

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**PROFISSIONALISMO
E
COMPETÊNCIAS DOS PROFESSORES DE ENFERMAGEM**

Maria de Guadalupe Mestrinho

DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

Área de Formação de Professores

**Lisboa
2011**

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



PROFISSIONALISMO
E
COMPETÊNCIAS DOS PROFESSORES DE ENFERMAGEM

Maria de Guadalupe Mestrinho

DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

Área de Formação de Professores

Tese orientada por:

Professora Doutora Maria Teresa Estrela

Professora Doutora Maria Arminda Mendes Costa

Lisboa
2011

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Maria Teresa Estrela pela coordenação científica deste estudo, pela disponibilidade e pela amizade que se desenvolveu ao longo de muitos anos de trabalhos.

À Professora Doutora Maria Arminda Mendes Costa pela orientação, pelo apoio, pela solidariedade, pelo encaminhamento e pela abertura de novos horizontes internacionais.

À Margarida Ferreira Coelho, ao João Silva, à Lisete Fradique Ribeiro, à Lina Antunes, à Graça Vinagre, ao José Júlio Sardinheiro pela franca amizade, pelas leituras atentas e debates de ideias.

Às minhas colegas do Departamento de Educação da ESEL pelos gestos solidários.

A todos os colegas da ESEL e do Instituto de Educação que participaram de alguma forma, com as suas opiniões e sugestões.

À Júlia Ferreira pelo trabalho de revisão.

À Isabel Cardana pela valiosa contribuição que ultrapassou o trabalho gráfico.

Aos professores de enfermagem, participantes do estudo pela partilha das suas vivências.

Aos meus amigos pelo apoio e compreensão.

Ao Filipe e à Inês pelos passos dados em conjunto e ao Luiz pela ajuda e paciência.

Ao Luís Filipe a quem dedico este trabalho.

RESUMO

As mudanças ocorridas no ensino de enfermagem em Portugal, face à sua inserção no espaço europeu do ensino superior e as que decorrem da reorganização das escolas de enfermagem e das suas relações com os contextos profissionais configuram a utilidade do estudo do profissionalismo dos professores de enfermagem.

Pretende-se compreender e caracterizar as concepções dos professores de enfermagem sobre o seu profissionalismo, papéis, competências e construção das suas identidades.

Centramo-nos pois, no estudo do profissionalismo como um ideal integrador das componentes de uma profissão considerada uma prática social legitimamente reconhecida.

O profissionalismo docente pressupõe um ideal de serviço público, coerência ética, pessoal, profissional e valores orientadores da profissionalidade, entendida como um conjunto de saberes, atitudes e competências necessárias ao correcto exercício profissional.

A investigação colocou em relação três eixos teóricos estabelecidos num quadro conceptual que norteou o trabalho: profissão e profissionalismo, modelos de formação em enfermagem e mudança de paradigma no ensino superior de enfermagem.

Trata-se de um estudo inspirado por um paradigma interpretativo que requer a compreensão do fenómeno em estudo, em que o plano metodológico se mantém aberto e flexível, procurando articular o quadro conceptual e os dados empíricos para chegar a novas conceptualizações. Optou-se por isso, por uma metodologia essencialmente de natureza qualitativa.

A recolha de dados realizou-se através de entrevistas semi-estruturadas a vinte professores (coordenadores e adjuntos) de quatro escolas superiores de enfermagem públicas e de observação a um sub-grupo de quatro professores adjuntos. Os professores foram seleccionados por uma amostra de conveniência.

A análise dos dados baseou-se no modelo interactivo de Huberman & Miles (1991). Os três eixos de análise articularam-se num processo dialógico entre indução e dedução: identidades e profissionalismo, modelos de formação em uso no ensino de enfermagem e ensino superior e mudança.

Os resultados do estudo permitiram-nos uma visão integradora dos dados constituindo uma proposta de um modelo de profissionalismo dos professores de enfermagem e uma proposta de um referencial de competências.

Palavras-chave – Profissionalismo, competências, valores de cuidar/ensinar, referencial de competências dos professores de enfermagem.

ABSTRACT

The changes that occur in nursing education in Portugal, due to its inclusion in the European area of higher education and those resulting from the reorganization of nursing schools and their relationships with professional contexts, justify studying the professionalism of nursing teachers.

The objective is to characterise the nursing teacher's concepts on their professionalism, roles, competences and their identities construction.

The study focuses on professionalism as an integrator ideal of a profession seen as a social practice, legitimately recognized.

The teachers' professionalism presupposes an ideal of public service, ethical, personal, professional awareness, guiding values for the professionality, understood as a set of competences comprising knowledge, attitudes and skills required for the professional performance.

The investigation is based in three theoretical axes establishing a conceptual framework that guided the research: *profession and professionalism, training models for nurse education, and a paradigm change in nursing higher education.*

This research is inspired by an interpretative paradigm that requires the understanding of the studied phenomenon, in which the methodological level is open and flexible, trying to articulate the conceptual framework and empirical data, to reach new conceptualizations.

We have opted essentially for a qualitative methodology.

Data collection was taken by semi-structured interviews to coordinator and assistant teachers, and by the observation of four assistant teachers. Teachers were selected by a convenience sample.

Data analysis was based on Miles & Huberman (1991) interactive model. The three analysis axes are articulated between induction and deduction: *identities and professionalism, training models used in nursing teaching, and higher education and change.*

The results allowed an integrating view on the data, leading to the proposal of a model for nursing teacher's professionalism and a proposal for competences benchmarking.

Keywords - Professionalism, competencies, caring and teaching values, competences benchmarking.

É importante investigar, o que permite às pessoas, numa dada cultura,
mudar efectivamente a sua compreensão e as suas regras e regularidades
subjacentes ao seu conhecimento,
aos seus valores, expectativas e práticas estabelecidas.

Porque precisamos desesperadamente de fazê-lo no século XXI,
se quisermos viver em harmonia com todas as formas de vida
e se quisermos que a vida humana e não humana prossiga na Terra.
Quero aprender como mudam as coisas de modo a alterar o meu próprio pensamento.

Foucault (2002)

ÍNDICE

PRIMEIRA PARTE - PROFISSIONALISMO DOS PROFESSORES DE ENFERMAGEM

INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO I – PROFISSÃO E PROFISSIONALISMO DOCENTE.....	29
1 - CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL	35
1.1 - O ensino de enfermagem no quadro do ensino superior como elemento identitário	38
1.2 - Objecto profissional da docência de enfermagem: centralidade no cuidar	45
1.3 - Perspectivas ético-axiológicas de cuidar e ensinar	54
1.4 - Reconfigurando as identidades dos professores de enfermagem	60
CAPÍTULO II – MODELOS GERAIS DE FORMAÇÃO E DE FORMAÇÃO EM ENFERMAGEM.....	69
1 - PARADIGMAS DA PROFISSÃO DE PROFESSOR.....	75
1.1 - Saberes docentes: tipologias e classificações	80
1.2 - Papéis dos professores de enfermagem.....	87
1.3 - A dimensão múltipla do conceito de competência.....	94
1.4 - Modelos de formação em alternância: o caso do ensino clínico	101
CAPÍTULO III - MUDANÇA DE PARADIGMA NO ENSINO SUPERIOR DE ENFERMAGEM.....	123
1 - MUDANÇAS NOS MODELOS ORGANIZACIONAIS: EVOLUÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	127
1.1 – Transformações nas concepções e práticas docentes	132
1.2 - A exigência de investigação.....	138
1.3 - A necessidade de formação científica.....	146

SEGUNDA PARTE - O PROFISSIONALISMO E O DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR DE ENFERMAGEM

CAPÍTULO I – METODOLOGIA E DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	155
1 – QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E OBJECTIVOS DO TRABALHO	157
2 – PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	159
3 – OPÇÕES METODOLÓGICAS E ETAPAS DO TRABALHO	161
3.1 - Questões éticas	164
3.2 - Contextos e participantes	164
3.3 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	167
3.3.1 - As entrevistas.....	168
3.3.2 - A observação	169
3.4 - Técnicas de tratamento de dados: a análise de conteúdo das entrevistas	172
3.5 - Desenvolvimento de um referencial de competências	175

CAPÍTULO II - QUADRO DE ANÁLISE SOBRE O PROFISSIONALISMO E AS COMPETÊNCIAS DOS PROFESSORES DE ENFERMAGEM.....	179
1 – PROFISSIONALISMO E IDENTIDADES	185
1.1 - Construção da identidade.....	187
1.1.1 - A formação.....	187
1.1.2 - A prática como enfermeiro.....	191
1.2 - Ambiguidade identitária.....	192
1.2.1 - Identidade compósita	193
1.2.2 - Reconfiguração identitária	197
1.3 - Percepção sobre a enfermagem	198
1.3.1 - Relação com os contextos clínicos	199
1.3.2 - Agir profissional.....	202
1.4 - Ideal ético de docente de enfermagem.....	204
1.4.1 - Ideal de cuidar	205
1.4.2 - Ideal de ensino	211
2 – MODELOS DE FORMAÇÃO EM USO NO ENSINO DE ENFERMAGEM.....	219
2.1 - Modelo de ensino teórico e teórico-prático.....	220
2.1.1 - Lógica aplicacionista.....	221
2.1.2 - Lógica construtivista.....	223
2.2 - Modelo de ensino clínico	234
3 – ENSINO SUPERIOR E MUDANÇA	247
3.1 - Reorganização do ensino	250
3.2 - Nova estrutura curricular	254
3.3 - Novos papéis dos estudantes	257
3.4 - Novos papéis dos professores	259
3.4.1 - Mutação de papéis	260
3.4.2 - Investigação e ensino	264
3.4.3 - Formação científica.....	267
4 – UM REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS	275
5 - UM MODELO DE PROFISSIONALISMO DOS PROFESSORES DE ENFERMAGEM.....	287
6 – CONCLUSÕES	291
7 – LIMITAÇÕES DO ESTUDO	299
8 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	301
9 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	303

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO Nº 1 – PARADIGMAS E CONCEPÇÕES DA PROFISSÃO DE PROFESSOR.....	79
QUADRO Nº 2 – TIPOLOGIA DE SABERES	85
QUADRO Nº 3 – FUNÇÕES DOS PROFESSORES DO ENS.º SUPERIOR POLITÉCNICO ..	92
QUADRO Nº 4 – TIPOLOGIA DE PAPÉIS DOS PROFESSORES DE ENFERMAGEM	93
QUADRO Nº5 – IDEOLOGIA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE ENFERMAGEM	94
QUADRO Nº 6 – CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES COORDENADORES.....	165
QUADRO Nº 7 – CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES ADJUNTOS.....	166
QUADRO Nº 8 – GUIÃO GERAL DAS ENTREVISTAS	168
QUADRO Nº 9 – QUADRO SÍNTESE DO PROCESSO INVESTIGATIVO.....	175
QUADRO Nº 10 – MATRIZ DE ANÁLISE.....	182
QUADRO Nº 11 – TEMA I: PROFISSIONALISMO E IDENTIDADE DOS PROFESSORES	185
QUADRO Nº 12 – CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE.....	187
QUADRO Nº 13 – AMBIGUIDADE IDENTITÁRIA.....	193
QUADRO Nº 14 – PERCEPÇÃO SOBRE A ENFERMAGEM.....	199
QUADRO Nº 15 – IDEAL ÉTICO DE DOCENTE DE ENFERMAGEM	204
QUADRO Nº 16 – TEMA II: MODELOS DE FORMAÇÃO EM USO NO ENSINO DE ENFERMAGEM	220
QUADRO Nº 17 – MODELO DE ENSINO TEÓRICO E TEÓRICO-PRÁTICO	221
QUADRO Nº 18 – MODELO DE ENSINO CLÍNICO.....	234
QUADRO Nº 19 – TEMA III: ENSINO SUPERIOR E MUDANÇA.....	249
QUADRO Nº 20 – REORGANIZAÇÃO DO ENSINO	250
QUADRO Nº 21 – NOVA ESTRUTURA CURRICULAR	254
QUADRO Nº 22 – NOVOS PAPÉIS DOS ESTUDANTES.....	258
QUADRO Nº 23 – NOVOS PAPÉIS DOS PROFESSORES	260
QUADRO Nº 24 – PROPOSTA DE UM REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS DOS PROFESSORES DE ENFERMAGEM	280

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA Nº 1 – MODELO INTERACTIVO DE ANÁLISE	174
FIGURA Nº 2 – PROFISSIONALISMO E IDENTIDADE DOS PROFESSORES	214
FIGURA Nº 3 – PROCESSO IDENTITÁRIO EM TRANSIÇÃO	215
FIGURA Nº 4 – MODELOS DE FORMAÇÃO NO ENSINO DE ENFERMAGEM.....	244
FIGURA Nº 5 – MODELOS DE FORMAÇÃO EM TRANSIÇÃO	245
FIGURA Nº 6 – TRANSIÇÃO DE PAPEL.....	270
FIGURA Nº 7 – MUDANÇA E ENSINO DE ENFERMAGEM.....	272
FIGURA Nº 8 – MUDANÇAS NA PROFISSÃO DE PROFESSOR DE ENFERMAGEM.....	273
FIGURA Nº 9 – NÍVEIS DE IMPLICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR	277
FIGURA Nº 10 – MODELO INTEGRADOR DE PROFISSIONALISMO DOS PROFESSORES DE ENFERMAGEM	289

PRIMEIRA PARTE

PROFISSIONALISMO DOS PROFESSORES DE ENFERMAGEM

INTRODUÇÃO

As diversas reformas do sistema educativo, a dinâmica das escolas superiores de enfermagem, as relações destas com a comunidade e com os diversos públicos, a complexidade das funções dos docentes do ensino superior, a par com a emergência do individualismo social, da evolução tecnológica, da turbulência das economias e da escassez de referenciais para as práticas constituem mudanças que influenciam a docência, colocando aos professores de enfermagem novos desafios e impondo-lhes novos papéisⁱ e novas competências.

A inserção no espaço europeu do ensino superior fornece um novo sentido de profissionalismo docente, enquanto missão orientada pelas novas competências dos professores de enfermagem. As mudanças ocorridas nas concepções e nas práticas, as novas responsabilidades que elas acarretam e a necessidade de (re)situar os professores de enfermagem como profissionais do ensino superior, trouxeram uma maior tomada de consciência de novos papéis profissionais.

O ensino de enfermagem tem estado sujeito a diversas transformações relativas à sua inserção no sistema educativo nacional e às alterações de carácter estrutural e organizacional; às reformas curriculares e aos novos modelos de formação; à formação de professores e aos cargos de responsabilidade dos mesmos na administração das escolas, em órgãos científicos, pedagógicos e de gestão.

O trabalho dos professores de enfermagem no ensino superior politécnico é condicionado pelas exigências das funções docentes; pelas actividades científico-pedagógicas ao nível do ensino e da investigação, pelas diversas exigências da profissão de enfermagem, daí decorrendo a necessidade de tornar inteligível o que é ser enfermeiro, ser professor e ser professor de enfermagem.

No ensino de enfermagem cruzam-se duas profissões: a enfermagem e a docência, alvos de profundas mudanças na sua estrutura, no seu significado social e nos debates sobre fronteiras e objecto. O ensino de enfermagem tem como desígnio principal formar enfermeirosⁱⁱ de cuidados gerais.

A mudança que se está a desenhar na profissão de enfermagem e na docência, a par com o desenvolvimento da disciplina implica que os professores se desenvolvam profissionalmente, por via da produção de saber próprio da enfermagem, em articulação

com outras áreas do conhecimento, evidenciando a utilidade social da investigação na área científico-profissional (Meleis, 2001).

Atendendo a que a formação de base dos professores de enfermagem é, em primeira instância, a de enfermagem e só depois a de docente, procura-se a inteligibilidade sobre a profissão de professor de enfermagem por via da análise do seu profissionalismo no que à expressão de valores e ideais profissionais diz respeito e ao modo como desempenham as práticas pedagógicas que se desenvolvem nas teias de uma grande diversidade de saberes, de papéis e competências, de colaborações e de dimensões organizacionais.

Pretende-se compreender a profissão de professor de enfermagem pela idealização e exclusividade, pela singularidade de estatuto e pela influência de mudanças socio-profissionais diversas que se repercutem ao nível dos seus papéis e competências.

O presente trabalho inscreve-se num conjunto de preocupações da investigadora e na convicção de que as mudanças no ensino superior promovem alterações nos papéis, nos valores e nas competências dos professores.

A experiência profissional enquanto enfermeira, professora e investigadora nas áreas da enfermagem e das ciências da educação constituiu uma razão acrescida para se tomar a decisão pelo estudo do profissionalismo dos professores de enfermagem.

O objecto de estudo das investigações produzidas por professores de enfermagem focaliza-se predominantemente nos contextos de cuidados, havendo menos pesquisas sobre as dimensões do seu próprio profissionalismo, profissionalidade e das competências para o ensinoⁱⁱⁱ.

A nível nacional, no campo da docência de enfermagem, a ausência de uma linha orientadora, a não replicação de estudos e ainda a existência de investigações com amostras muito pequenas são algumas limitações que sugerem a necessidade de investigação sobre os fenómenos do profissionalismo e das competências dos professores de enfermagem.

Embora algumas investigações abordem as identidades profissionais de enfermeiros, escasseiam os trabalhos focados especificamente nos professores de enfermagem e na sua reconfiguração identitária (Teixeira, 1997; Mestrinho, 1997a,b; Abreu, 1998, 2001; Costa 1998, 2002).

De entre os estudos internacionais destacam-se algumas investigações desenvolvidas nos Estados Unidos da América, cujos resultados conduzem à proposta de um modelo de competências dos professores de enfermagem, com base tanto nas ideologias e valores da

prestação de cuidados como nos papéis de desempenho docente, sendo utilizada como guia para a formação avançada neste país (Davis *et al.*, 2005).

No entanto, existe uma ampla produção e divulgação científica relativamente ao profissionalismo docente na área da educação, surgindo nos últimos anos algumas investigações no domínio dos valores, ideais, concepções e práticas dos professores (Estrela 1986, 2001; Day, 2001; Day e Sachs, 2004; Tardif, 2002; Zabalza, 2002; Domingo, 2003; Gewirtz, *et al.*, 2009a). Outros estudos salientam as competências dos docentes e como estas se redefinem no sistema educativo de cada país (Le Boterf, 1995, 1997; Perrenoud, 1999a; Davis *et al.*, 2005).

Nos países francófonos existe alguma produção científica sobre as componentes da missão do professor no contexto do sistema de ensino superior. Essa produção incide na universitarização caracterizada pelos movimentos de integração de institutos politécnicos nas universidades e pela passagem do ensino não superior para o superior (Bourdoncle, 2007, 2009; Étienne *et al.*, 2009).

Estudos desenvolvidos, no Reino Unido e na Austrália abordam as competências dos professores de enfermagem, incluindo *standards* baseados na classificação ocupacional e na categorização técnica (ANTS, 1998; Tolhurst e Bonner, 2000; Roche, 2001).

O presente estudo centra-se no estudo do profissionalismo como ideal integrador das componentes de uma profissão considerada como prática social legitimamente reconhecida. O profissionalismo exige conhecimento específico, ideal de serviço público, coerência ética pessoal e profissional, integra a profissionalidade que, para além de ter subjacente valores e ideais profissionais orientadores de competências, abrange saberes, práticas e atitudes dos professores (Estrela 1986, 2001; Stronach *et al.*, 2002; Gewirtz, *et al.*, 2009a,b,c).

As competências referem-se ao saber-agir profissional em situação, e inter-relacionam-se com os papéis que, na academia, se exigem aos professores; são transversais aos saberes conceptuais e da experiência detidos pelos professores e caracterizam a profissionalidade docente (Estrela, 1986, 2001; Le Boterf, 1995, 1997, 2004; Perrenoud, 1999b; 2004; Tardif, 2000b; Tardif e Lessard, 2001).

Considerando que o profissionalismo pressupõe o exercício correcto da profissionalidade, abrangendo esta saberes, saberes-fazer e atitudes necessárias ao bom exercício profissional, parece importante dar um contributo para o conhecimento das competências dos professores de enfermagem.

O perfil dos professores de enfermagem está em construção, incorpora competências tradicionais, ensino e investigação^{iv}, ideologias e valores da prestação de cuidados e centra-se no desenvolvimento da disciplina e no ensino da enfermagem (Almeida *et al.*, 1997; Silva *et al.*, 2002; Collière, 2003; Lopes, 2006).

Configurada a problemática, apresentam-se as questões de investigação:

- Em que medida é que a integração no ensino superior mudou, na perspectiva dos professores de enfermagem, as concepções de ensino, as práticas e as suas competências?
- Como é que os professores de enfermagem consideram responder às exigências próprias do ensino superior? Como é que estas exigências se articulam com o ideal profissional de ensinar a cuidar?
- Que modelo de profissionalismo está subjacente aos papéis e competências detectáveis, através dos discursos de professores de enfermagem e de observação de algumas práticas pedagógicas?
- Que competências de docência se manifestam nas práticas pedagógicas, em situação de ensinar a enfermagem?

Estas questões, para além da delimitação do objecto de estudo e da definição do seu campo, serviram para o aprofundar dos fundamentos teóricos da investigação. Tendo-se partido de um quadro conceptual de referência, este trabalho orientou-se para a descoberta de estudos oriundos de múltiplas áreas, permitindo clarificar quadros de referência teórico-metodológicos sobre o profissionalismo docente.

Os objectivos definidos para este estudo são:

- Identificar as mudanças percebidas pelos professores de enfermagem no campo das concepções sobre os seus papéis e práticas de ensino.
- Analisar as representações dos professores de enfermagem sobre o ensino e a profissão que exercem.
- Averiguar como, no conceito de profissionalismo docente, se articulam os ideais de cuidar e ensinar.
- Identificar modelos de competências para a docência subjacentes aos discursos dos participantes.
- Reconhecer as competências docentes que se manifestam em situações de ensinar a enfermagem.

A investigação estrutura-se em três eixos que se estabelecem no quadro conceptual que norteia o trabalho: profissão e profissionalismo; modelos gerais de formação e de formação em enfermagem; mudança de paradigma no ensino superior de enfermagem.

Do ponto de vista metodológico trata-se de um estudo interpretativo que requer a compreensão do fenómeno em estudo, em que o plano metodológico se mantém aberto e flexível, procurando articular o quadro conceptual e os dados empíricos, para chegar a novas conceptualizações.

Optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa, numa perspectiva crítica e interpretativa da realidade (Denzin e Lincoln, 1994; Morse *et al.*, 2002, 2006; Morse, 2005; Creswell, 2010; Minayo, 2010).

No contínuo metodológico os três eixos de análise dos dados articularam-se num processo dialógico entre indução e dedução: profissionalismo e identidades, modelos de formação em uso no ensino de enfermagem, e ensino superior e mudança. No percurso deste trabalho também se foi desenvolvendo um referencial de competências, que foi aferido em contexto internacional por professores de enfermagem de vários países Europeus participantes da *European Federation of Nurse Education* (FINE).

O trabalho está estruturado em duas partes: a primeira em que se faz a justificação teórica sobre o *profissionalismo e as identidades dos professores de enfermagem*. Esta parte está organizada em três capítulos. No Capítulo I pretende-se contribuir para a clarificação dos conceitos de *profissionalismo docente*, fundamentais para a compreensão de todo o processo da investigação.

Clarifica-se o conceito de profissionalismo dos professores de enfermagem, incluindo a compreensão sobre a construção identitária destes professores, bem como a explicitação de perspectivas ético-axiológicas de cuidar e ensinar e ainda, a clarificação de aspectos relacionados com o ensino de enfermagem no quadro do sistema do ensino superior.

O quadro de referência do Capítulo II procura a justificação teórica nos modelos gerais de formação e nos paradigmas da profissão de professor.

No Capítulo III pretende-se esclarecer a forma como as mudanças no ensino superior influenciam os modelos organizacionais e o trabalho dos professores de enfermagem.

Inclui ainda as dimensões explicativas sobre papéis e competências docentes.

A segunda parte da investigação constitui o trabalho empírico onde são definidos os pressupostos metodológicos, seguindo-se a apresentação dos resultados sobre o

profissionalismo e o desenvolvimento do professor de enfermagem. Esta parte está organizada em dois capítulos.

O Capítulo I compreende o desenho da investigação, os pressupostos, as etapas metodológicas do trabalho, bem como as técnicas, instrumentos de recolha e análise de dados utilizados e os procedimentos seguidos na análise de conteúdo das entrevistas e observações que se realizaram.

No Capítulo II inscreve-se o quadro de análise sobre o profissionalismo e as competências dos professores de enfermagem, no qual se representam os três eixos de análise dos resultados das entrevistas aos professores que se consubstanciam nos subcapítulos: profissionalismo e identidades dos professores de enfermagem; modelos de formação em uso no ensino de enfermagem; ensino superior e mudança.

No quarto e quinto subcapítulos apresentam-se respectivamente, uma proposta de um referencial de competências e de um modelo de profissionalismo integrador da profissionalidade dos professores de enfermagem.

O subcapítulo seis trata das conclusões do estudo, articula e integra todos os aspectos trabalhados ao longo da investigação. Em seguida apontam-se algumas das limitações do estudo e fazem-se as considerações finais sobre a profissão de professor de enfermagem, apontando-se possíveis caminhos de investigação e formação.

CAPÍTULO I – PROFISSÃO E PROFISSIONALISMO DOCENTE

Profissionalismo
envolve a posse de um conjunto de saberes, de competências e
um conjunto de atitudes pautadas por valores que exigem
à actividade docente uma dimensão moral e ética,
contributo essencial para
a construção de uma identidade e consciência
profissionais intrínsecas.

Estrela (2001)

Verificando-se, na literatura, alguma indefinição entre os conceitos de profissionalismo e profissionalidade e dada a relação íntima entre eles, parece pertinente distingui-los identificando a posição de diversos autores, o que na presente investigação tem um valor operacional.

O conceito de profissionalismo docente sustentado por Estrela (1986) refere-se ao domínio do correcto exercício de papéis e de competências profissionais, em que se articulam os aspectos éticos e deontológicos da profissão docente, permitindo orientar a profissionalidade e distinguir os comportamentos profissionais daqueles que o não são, definindo-os em função de um ideal de serviço.

O profissionalismo docente liga-se, assim, à capacidade de afirmação de um conhecimento exclusivo, de uma prática social legitimamente reconhecida, tomando sentido no valor de serviço público e na missão de grande responsabilidade reconhecida socialmente aos professores para promoverem o desenvolvimento sócio-moral e intelectual dos estudantes. Assume valores e ideais em que assenta a profissionalidade, identificada como o articulado de saberes e competências, baseada na autonomia dos professores, em orientações político-organizacionais, incorporando uma dimensão mais operacional da docência (Estrela, 2001; Estrela *et al.*, 2008; Estrela e Caetano, 2010).

Considerando uma classificação ocupacional e uma categorização de *standards* técnicos e éticos com relevância ao nível dos papéis e das competências profissionais, ambos os conceitos (profissionalismo e profissionalidade) englobam concepções e práticas que se sustentam em valores profissionais manifestos no exercício docente e em saberes teóricos, práticos e experienciais (Stronach *et al.*, 2002; Gewirtz, *et al.*, 2009a).

Assim, o profissionalismo, para além de se revelar na actividade dos professores, manifesta-se através do reconhecimento de orientações políticas e organizacionais que

influenciam o exercício docente no quadro de um serviço público (*Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec*, 2004).

A missão^v dos professores sustenta-se em ideais da profissão docente e finalidades das organizações educativas que, no caso do ensino superior, abrangem o ensino, a investigação, a participação e a crítica social, a cidadania e a extensão cultural com intervenção na comunidade.

A esta luz, a ideologia do profissionalismo docente oscila entre os valores de serviço que a missão de professor comporta, os interesses dos profissionais e as finalidades das organizações educativas (Hargreaves, 1998, 2001; Mintzeberg, 1995a,b).

A forma como se estrutura a actividade dos professores relaciona-se fortemente com as dinâmicas das organizações formativas, podendo gerar dissonâncias entre concepções de ensino, práticas pedagógicas e ideais profissionais. Ao nível organizacional, um funcionamento de controlo tecnocrático, pré-determinado e burocratizado pode entrar em contradição com o sentido da missão do ensino e dos professores (Domingo, 2003).

Os professores, em geral, são frequentemente confrontados com a necessidade de protagonizar papéis contraditórios podendo gerar-se um mal-estar docente, expressão que se emprega para descrever os efeitos de carácter negativo que afectam o quotidiano docente. Tal facto traduz-se, muitas vezes, em discursos dos professores desfasados da realidade docente, em que, por um lado, se revelam diversas inquietação e por outro, manifestam a manutenção do *status quo* das rotinas instituídas na actividade profissional da docência (Cavaco, 2002).

Trata-se de uma dualidade que reenvia para um nível discursivo ideal (sobre concepções de ensino) e um outro nível pragmático (o da prática real da docência) (Hargreaves, 2001; Day e Sachs, 2004; Evetts, 2009).

As diversas racionalidades^{vi} e a eventual conflitualidade entre as finalidades educativas, os interesses e necessidades dos professores, bem como os objectivos das organizações educativas traduzem, muitas vezes, mentalidades tecnocráticas, em que os professores concebem o funcionamento da sua actividade com base na burocracia de Weber (1971) caracterizada por sistema fechado / actor racional, legitimando formas de racionalização que se apresentam como garantia científica (Domingo, 2003).

O modelo da racionalidade técnica caracteriza-se, assim, pela solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico previamente disponível que advém da investigação científica. Pressupõe a aplicação de técnicas e

procedimentos, com vista a alcançar os resultados desejados, reduzindo o conhecimento prático a um mero conhecimento técnico. Esse modelo impõe, pela própria natureza do conhecimento, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstractos da sua produção (Gòmez, 1992, Malglaive, 1994; 1995; Schön, 1983; 1992).

Convencionalmente, a prática docente envolvia esse modelo dominante, tradutor do modo como os professores actuavam e era determinante da relação que estabeleciam entre investigação, conhecimento e práticas educativas. A concepção de formação e de currículo como actividades direccionadas para a consecução de resultados reflectiam assim a racionalidade técnica (Domingo, 2003).

A epistemologia da prática profissional docente fundada na racionalidade técnica e baseada numa concepção positivista do conhecimento científico torna o ensino, uma mera aplicação de saberes construídos aprioristicamente, ao invés de práticas reflexivas e processos de recursividade de saberes profissionais (Malglaive, 1995).

No decurso do tempo, os professores começam a reconhecer as limitações e as dificuldades do paradigma da racionalidade técnica e procuram superá-las pela adopção de um novo paradigma, mas também podem desenvolver o ensino de acordo com uma prática pedagógica que lhes garante autonomia e segurança no desenvolvimento da actividade docente. Assim, a adesão a diversas concepções e práticas docentes indica que os cursos ou disciplinas se desenvolvem a partir de uma nova forma de conceber, compreender e de intervir numa diversidade de processos formativos (Mizukami, 2005).

Face à mudança de paradigma¹ do ensino, constata-se que existe um equilíbrio instável que atravessa as actividades dos professores orientadas, por um lado, pela racionalidade técnica organizacional e, por outro lado, pela colegialidade exigida às escolas como organizações democráticas e aos seus docentes como profissionais do ensino.

A integração do ensino superior no espaço europeu e a consequente implementação do processo de Bolonha remetem para uma nova epistemologia das práticas pedagógicas dos professores do ensino superior, que se processa através da exigência de trabalho autónomo do estudantes, indicando mudanças efectivas no processo ensino-aprendizagem (Esteves, 2007).

Lançando um olhar transversal sobre o profissionalismo dos professores de enfermagem e face à diversidade dos seus papéis profissionais relacionados com o conhecimento da

¹ Inspirado em Kuhn, paradigma é o conjunto de ideias, princípios, conceitos e teorias que, num dado momento, é partilhado por uma determinada comunidade científica (Magalhães, 1996).

disciplina² de enfermagem no quadro do ensino superior, torna-se fundamental analisar as diferentes realidades da enfermagem e da docência.

Do ponto de vista normativo-legal, em Portugal, os enfermeiros que exerciam a docência nas escolas passaram para a carreira do ensino superior, nos anos oitenta do século XX, consagrando-se a separação das carreiras do ensino e da prática de cuidados. Para além da sua especificidade, os traços profissionais que caracterizam estes professores são similares a outros professores que ensinam diversas profissões, como se exemplifica com os estudos de Gonçalves (1998) para a profissão de economista e de Rodrigues (2002) para a profissão de engenharia, embora com a especificidade de cada uma delas.

Para caracterizar o profissionalismo dos professores de enfermagem importa analisar as suas práticas pedagógicas, que têm subjacente um conjunto de atitudes e de desempenhos pautados por valores fundados na enfermagem e uma dimensão ético-moral manifesta na actividade docente.

Revela-se também importante distinguir os conceitos de profissionalidade e de profissionalização³. O primeiro pauta-se por uma dedicação exclusiva e um ideal de serviço público e o segundo obedece a cânones institucionais e obrigatoriedade da carreira docente, embora se preste a controvérsias e seja considerado polissémico, dado que tem uma forte carga normativa e prescritiva (Humphreys, 2000; Popkewitz e Nóvoa, 2001; Enguita, 2001; Gather-Thurler, 2004; Célestin, 2005; Rodrigues, 2006).

Como tem sido repetidamente assinalado na literatura, a profissionalidade docente assenta tradicionalmente, na posse de um saber académico que promove a aquisição *dos conhecimentos, métodos de pesquisa e o espírito da disciplina ou do grupo de disciplinas a ensinar, não parecendo haver diferença entre ter conhecimento disciplinar específico e ser professor, admitindo-se que, face à grande mutabilidade que caracteriza o saber instituído, um elevado nível académico (não) garante suficiente competência de ensino* (Rodrigues, 2006: 71).

Neste quadro, os conceitos que requerem explicitação – profissionalismo, profissionalidade, profissionalização de professores –, baseiam-se em valores e ideais profissionais, experiências, técnicas e competências, numa permanente transversalidade

² Toda a disciplina se inscreve num contexto social e científico que lhe modela a forma e os conteúdos, perspectivando-se como instituição autónoma, seguindo a sua própria lógica, com os constrangimentos sociais e práticos da ciência e, ainda, com a dialéctica disciplina-profissão (Paquay *et al.*, 2009).

³ O processo de profissionalização que engloba o conceito de profissão como uma actividade que exige a posse de um corpo de saberes e de saberes-fazer, e a adesão a comportamentos de ordem ética definidos colectivamente e reconhecidos socialmente e está em transformação acompanhando tanto a evolução dos saberes como as mudanças das relações entre o grupo profissional e as diferentes classes sociais (Nóvoa, 1987a,b). Na literatura encontram-se relações entre profissionalização e proletarização (Popkewitz e Nóvoa, 2001, Domingo, 2003).

de saberes conceptuais e da prática; de potencialidades formativas dos contextos; dos processos auto-formativos e identitários; de resolução de situações de trabalho, tendo em vista o aperfeiçoamento de competências genéricas, transversais e colaborativas dos professores (Estrela, 2001; Stronach *et al.*, 2002; Lopes, 2001; Tardif, 2002).

Neste sentido, como conceito integrador, o profissionalismo dos professores engloba o tornar-se professor perito e competente, capaz de intervir em situações profissionais complexas, englobando o tornar-se um professor habilitado a desenvolver a sua acção através de uma diversidade de hipóteses de trabalho orientadas para a melhoria, a avaliação e a mudança na docência. Trata-se de um professor em vias de se tornar um profissional completo como um actor social, interveniente, reflexivo, autónomo e autor da sua prática e em simultâneo, como um docente em franco processo de desenvolvimento profissional que se enraíza nos contextos formativos e de trabalho fortemente socializadores (Lessard *et al.*, 2007).

1 - CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL

Ser professor contém um sentido de missão, mas é ao mesmo tempo, uma categoria laboral reconhecida e legitimada por instâncias sociais em que a profissionalidade é reveladora de funções e papéis dos professores que estão intrinsecamente ligados ao serviço público que prestam nos diversos contextos formativos.

Rodrigues (2006)

De entre as diversas perspectivas sociológicas que baseiam o processo de socialização, as teorias funcionalista e interaccionista revelam-se de explicitação fundamental. A primeira relaciona-se com a iniciação dos indivíduos numa dada cultura, quando adquirem atitudes, normas, habilidades, técnicas e modelos de comportamentos que constituem os papéis sociais estabelecidos numa estrutura social. Fundamenta-se numa ordem social, assente num sistema ou tendência central de valores com carácter de uniformidade em que a sociedade constitui uma entidade relativamente estável, na qual existem consensos sobre os papéis sociais. Neste quadro, as profissões têm a sua própria cultura normativa exigida pela função desempenhada, ou seja, por um conjunto de concepções, de valores transmitidos e de critérios de prática, através dos quais os seus membros orientam o seu comportamento profissional (Dubar, 2006).

Na segunda, a teoria interaccionista, considera a socialização dos indivíduos como um processo de natureza global, multiforme, complexo e permanente, não redutor a situações de constrangimento social. A inserção na sociedade e o desempenho de funções e papéis significa que cada indivíduo, além de ser objecto de socialização realiza também, nesse processo, o papel de sujeito (agindo sobre si próprio) e o papel de agente (agindo sobre os outros), tornando-se actor social. Esta formulação aponta já para as teorias interaccionistas simbólicas, onde os indivíduos são considerados actores sociais que agem e sofrem a acção do meio que os rodeia (Berger e Luckmann, 1991, 2004).

A compreensão desse processo de construção social permite que os indivíduos utilizem três instrumentos: a exteriorização, a objectivação e a interiorização. Por interiorização, entende-se o momento que *constitui a base, primeiro da compreensão dos nossos semelhantes e, segundo, da apreensão do mundo como realidade social e significativa* (Berger e Luckmann, 1991:151). A objectivação é assinalada como o momento em que o sujeito se torna visível para si próprio, dado que foi capaz de se aperceber de si, a partir

do exterior, como um objecto no espaço dos objectos. O momento de exteriorização é aquele que permite ao membro individual da sociedade exteriorizar o seu próprio ser no mundo da organização social, fazendo a ligação com a representação e a consciência que o próprio indivíduo tem de si, tornando-se independente dos outros objectos sociais (Berger e Luckmann, 1991).

Os indivíduos não recebem, no acto do nascimento, a herança biológica que lhes permite inserir-se nos modelos culturais de uma dada sociedade (Erikson, 1998), mas vão-se tornando alvo de transformações sociais que influenciam as suas capacidades individuais, que são modificadas desde o *início de uma caminhada na construção da identidade ou das múltiplas identidades de que cada um de nós disporá ao longo da vida e do tempo. Será necessário que cada um e todos aprendam “os modelos da sua sociedade”, os assimilem e os adoptem como regras de vida pessoais* (Borges, 2007:58).

Considerando que as pessoas não têm confirmado, quando nascem, a pertença a uma sociedade, necessitam possuir instrumentos que promovam a sua inserção social, dado que a construção identitária implica que tenham acesso à compreensão de uma realidade social objectiva e subjectiva (Alves-Pinto, 2001).

Nesta mesma perspectiva, as interacções que se estabelecem nos contextos sociais onde agem os profissionais *inscrevem-se numa relação dialéctica da estrutura social inserida num processo dinâmico na sequência do jogo das oposições, dos conflitos e das contradições adoptados no meio social* (Lesne, 1977: 45).

A socialização entendida como sinónimo de formação acompanha o percurso das pessoas, ao longo da vida, tornando-se um processo intencional, organizado e reflexivo sobre as práticas, onde são desempenhados papéis profissionais (Lesne e Mianvielle, 1988).

No caso dos professores de enfermagem, ao interagirem com diversos contextos e actores reconhecem-se como grupo profissional singular ancorado na enfermagem mas que, ao longo de um percurso na docência fazem a sua transição para a profissão docente passando de um estatuto⁴ profissional a outro (Teixeira, 1997).

A formação e a socialização profissionais assim caracterizadas compreendem aprendizagens e reequilíbrio das aprendizagens anteriores em que os papéis profissionais se enquadram em processos de socialização e nos grupos de pertença e de referência (Tajfel, 1983a,b; Golddenberg *et al.*, 1993; Merton, 1996).

⁴ O conceito de estatuto pode ser definido pelos diferentes papéis sociais desempenhados por um indivíduo e pelo conjunto de comportamentos que pode esperar dos outros em relação a si (Rocher, 1989).

Neste sentido, perspectiva-se a teoria tripolar de Pineau (1994, 2000): a *heteroformação*, em que o indivíduo recebe conhecimentos e experiências do meio envolvente; a *ecoformação*, onde se familiariza com um determinado ambiente que tem subjacente as dimensões profissional, social e relacional e, a *autoformação* que remete para aprendizagem, através da conceptualização e da prática em que desenvolve múltiplas capacidades, através da sua experiência diversificada e individualizada.

Posições teóricas similares estão inscritas no relatório *Faure*, publicado nos anos setenta do século XX, que vai para além de um documento normativo, dado que contém recomendações sobre a educação global dos indivíduos recuperadas posteriormente pelo relatório da UNESCO (1996) onde se inscrevem vastas orientações, não só economicistas e pragmáticas, mas que integram os conceitos de sociedade educativa e de aprender a ser, relançando o conceito de formação ao longo da vida de uma forma operacional e abrangente (Delors, 1996).

Os profissionais, quando são integrados em contextos formativos e de trabalho, vão-se tornando parte de uma rede de relações sociais estabelecidas face à intencionalidade explícita da formação e socialização profissional, de que resulta um processo identitário por apropriação de elementos sócio-culturais e sócio-profissionais (Teixeira, 2001a,b).

De acordo com Alves (2008), os contextos socializadores podem ser definidos em três dimensões: o contexto pessoal (respeitante a imagens, percepções e crenças sobre a profissão); o contexto ecológico social (relativo a influências sociais sobre os actores em interacção com o meio ambiente) e o contexto ecológico institucional (ao nível das organizações de formação inicial e de trabalho onde se apresentam as influências do clima e cultura organizacionais).

No caso dos professores de enfermagem, estes são socializados em diversas instâncias de socialização, nas escolas e instituições de saúde, através da formação e no decurso da carreira docente, na prestação de um serviço socialmente reconhecido, em que se inscrevem valores próprios da profissão de enfermagem, da docência e do seu desenvolvimento profissional que é mediado por estudantes, enfermeiros e outros membros de equipas multi-profissionais e ainda pelos utentes dos serviços de saúde e comunidade.

Para além disso, os processos de socialização também podem ser equacionados como um *ajustamento* situacional (através da imersão na cultura da profissão), da adopção de *estratégias sociais* (a partir de uma selecção intencional de ideias e formas de agir face às

interacções estabelecidas num determinado contexto sócio-profissional), traduzindo-se na forma como cada profissional lida com as situações profissionais. Essas estratégias agrupam-se em três categorias: *ajustamento internalizado*: o profissional cumpre e ajusta-se às regras da profissão, que procura interiorizar; *concordância estratégica*, não concorda com os constrangimentos profissionais mas adapta-se e, *redefinição estratégica*, consegue realizar mudanças no contexto profissional, embora não tenha poder instituído para o fazer (Lacey, 1987). A caracterização proposta por este autor parece adequar-se aos processos de socialização que ocorrem nos diversos contextos formativos e clínicos onde os professores de enfermagem se movimentam profissionalmente, dado que configuraram as suas identidades na enfermagem e reconfiguram-na na docência.

1.1 - O ensino de enfermagem no quadro do ensino superior como elemento identitário

No campo do ensino superior, não é separável a procura do conhecimento e a sua aplicação, da intervenção educativa e do que provoca nos actores envolvidos no processo educativo.

Magalhães (2004)

Em paralelo com as orientações do ensino superior, importa identificar o carácter reformista do ensino de enfermagem, como um factor fortemente socializador dos professores desta área.

Relembrando o passado recente, nos últimos vinte anos, deu-se a integração do ensino de enfermagem no sistema educativo nacional ao nível do ensino superior politécnico (1988) e desenvolveram-se os cursos de licenciatura em enfermagem, nos anos noventa do século XX. Essa e outras mudanças influenciaram de alguma forma, a identidade dos professores de enfermagem, designadamente, no que se refere, à separação das carreiras de enfermeiros e de professores, à autonomia para a elaboração dos planos de estudos dos cursos e às regras de funcionamento do ensino de enfermagem no âmbito do ensino superior politécnico (Decreto-Lei nº 353/99).

Foi-se reforçando, ao longo do tempo, a componente prática, profissionalizante, mobilizadora de investigação aplicada⁵, através da criação de instrumentos para a melhoria da qualidade de vida das populações, o que reforçou o posicionamento do ensino superior de enfermagem no ensino politécnico (Deodato, 2006).

⁵ No ensino de enfermagem português mantiveram-se as dificuldades na produção do conhecimento e a escassa investigação produzida baseava-se em outras áreas científicas como a sociologia e a psicologia, reenviando para as dificuldades de afirmação da enfermagem com um corpo próprio de conhecimentos.

Lançar um olhar retrospectivo para as reformas do ensino⁶ de enfermagem que se realizaram, ao longo do tempo, é uma forma de compreender as alterações que continuam a produzir-se, de entre as quais a eventual integração nas universidades ou a emergência de escolas universitárias, o que indicia mais um processo de mudanças que vai influenciar o desempenho dos seus professores ao nível do ensino, da investigação e da formação.

Nesse processo de mudança os professores tiveram de responder às exigências em matéria de formação académica para ingressarem na carreira do ensino superior politécnico, encontrando-se numa encruzilhada de afirmação identitária onde a pertença social e profissional se desenvolveu nas teias dos subsistemas da saúde e da educação. Ainda, na década de noventa e na primeira década deste século, as escolas de enfermagem apostaram na formação ao nível de mestrados e doutoramentos em enfermagem.

Olhando o presente, evidenciam-se diversas ocorrências relativas aos processos de reorganização e de fusão⁷ de escolas de enfermagem, em que se inscrevem diversos objectivos e reestruturações, de entre os quais, melhor rendibilização de recursos humanos, materiais e alargamento de projectos de formação, promovendo a qualidade do ensino e da investigação. Estes processos são indicadores de diálogo entre os professores de enfermagem e os parceiros, que nas dimensões organizacional e pedagógica, implementam novos modelos e estratégias de formação, tendo em vista o desenvolvimento curricular e da disciplina de enfermagem, bem como uma diversidade de projectos de formação em consórcios nacionais e internacionais.

De acordo com Caldeirinha (2001) que analisou a estrutura e o funcionamento de escolas de enfermagem integradas no ensino superior politécnico, sob as perspectivas das teorias das organizações, a abordagem estruturo-funcionalista de Mintzberg (1995a), segundo os factores de contingência e na óptica das perspectivas cultural e política, foi possível identificar a mudança pautada por jogos de interesses dos diversos actores, que foram mobilizados durante esse processo de integração, numa realidade contextual de escolas de enfermagem.

Paralelamente, importa olhar o ensino superior como um subsistema do sistema educativo nacional que se define segundo aspectos estruturais de funcionamento e que engloba diversos processos de integração das escolas e universidades na tutela do Estado^{vii}. O conceito de sistema de ensino superior engloba um conjunto nacional e diferenciado de

⁶ Utiliza-se a formulação *formação em enfermagem* quando assim está inscrito em documentos oficiais e *ensino de enfermagem* quando significa o sistema de ensino superior de enfermagem.

⁷ Trata-se da junção de escolas de enfermagem por três regiões do país. Este estudo diz respeito a uma realidade contextual e temporalmente delimitada numa dessas regiões.

instituições votadas à educação formal, cujo controlo e supervisão é, em parte, da responsabilidade governamental e cujas componentes e processos estão relacionados entre si e entre diversos sistemas sociais (Magalhães, 2004).

De acordo com este autor, o sistema de ensino superior compõe-se de um conjunto de instituições organizadas num sistema, integradas pelo Estado, com a missão geral de servir a nação e esse mesmo Estado; e com a tarefa específica de produzir, preservar e difundir o conhecimento.

O ensino superior era tradicionalmente conotado com a universidade, apresentando-se à sociedade para responder a expectativas sociais e económicas através da articulação dos seus cursos com as realidades social e profissional, o que à semelhança dos Estados da Europa Ocidental contrariava um ensino de elite e promovia um ensino de massas ^{viii}.

No decurso do tempo, a universidade foi emergindo, enquanto símbolo do ensino superior, coexistindo e entrando em concorrência com outros tipos de instituições como, escolas superiores e escolas universitárias; institutos politécnicos e universitários ^{ix}. Embora a universidade continue a ser paradigmática no ensino superior, actualmente, consideram-se os desafios sociais que lhe são colocados, podendo então, deixar de ser considerada uma academia de saberes, face às tendências actuais de desenvolvimento que continuam num crescendo de massificação do ensino, de globalização e de mobilidade, dado que como instituição já não se apresenta com as mesmas estruturas, os mesmos programas e os mesmos actores do passado (Magalhães, 2004).

Com efeito, assiste-se neste tempo a um sistema de ensino superior como um núcleo social que pretende responder aos discursos institucionais vigentes, no que se refere ao mercado do trabalho, em articulação com diversas empresas, escolas públicas e privadas, com exigência de regulação e novas formas de trabalho. Em sequência, geram-se diversas reflexões críticas sobre, por exemplo, os processos económicos que se tornam dependentes do conhecimento numa sociedade em que a produção, a distribuição e o consumo assumem importância fundamental, tornando-se a base da presente economia mundial (Bourdoncle, 2007; Câmara, 2009).

De acordo com Bourdoncle (2009) à semelhança do que ocorreu nos países francófonos, no Reino Unido, a integração de institutos politécnicos em universidades apresentou-se como uma solução económica vantajosa, considerando-se casos de sucesso no ensino superior. Trata-se de processos universitarização em que são reconhecidos progressos no funcionamento e eficácia do ensino, na medida em que a criação de institutos, centros de

investigação nas universidades ou escolas universitárias, em articulação com o mundo do trabalho se processa para responder à formação de nível superior.

Na perspectiva de Câmara (2009) a mudança apontada à maioria das universidades portuguesas é que elas têm sido dotadas, nas duas últimas décadas, de infra-estruturas de investigação de nível internacional. O autor projecta o futuro do ensino superior através da criação de fundos de capital nas universidades, para diversos projectos ligados ao mundo do trabalho, bem como para o recrutamento de professores e de estudantes de âmbito internacional.

Assim perspectivadas, as mudanças podem coexistir com a abertura de novas abordagens no ensino superior, pelo seu carácter organizacional e pela definição da natureza do conhecimento profissional que serve de base à docência nesse sistema de ensino (Tardif, 2000a), a par com a produção do conhecimento, através da produção e divulgação do conhecimento e de formação de recursos humanos com relevância económica⁸.

Em paralelo, na história recente do ensino superior importa realçar o novo papel atribuído aos institutos politécnicos^x, subsistindo, na prática, a necessidade de esclarecer a missão do ensino superior politécnico^{xi}.

Com base na Lei nº 49/2005 que introduz alterações à lei de Bases do sistema Educativo, Deodato (2006) analisa o ensino politécnico como um ensino com uma maior vertente aplicada e técnica e uma forte orientação vocacional, visando a formação de técnicos para as indústrias, empresas de serviços e unidades educacionais, bem como a necessidade social e nacional de formar licenciados empregáveis com conhecimentos práticos, fundamentados, com capacidades analíticas e de resolução de problemas⁹.

Actualmente, o enquadramento legal do ensino superior politécnico permite atrair um maior número de estudantes do que no passado, sendo expectável criar redes de ensino superior e promover uma inserção regional do ensino superior em diversas regiões do país, com manifestos benefícios económicos e sociais.

No preâmbulo do Decreto Lei nº 207/2009, indica-se que a mudança no tocante à revisão dos estatutos das carreiras docentes, universitária e politécnica é feita à luz de uma realidade nova e dos novos desafios a que o ensino superior é hoje chamado a responder; justifica-se a reforma efectuada nos últimos anos como clarificadora da natureza do

⁸ Os processos económicos tornaram-se, de uma forma sem precedentes, dependentes do conhecimento, onde a sua produção, distribuição e o seu consumo assumem importância fundamental nas sociedades, mas a sua aplicação torna-se a base da presente economia mundial (Magalhães, 2004).

⁹ Essas orientações e as prioridades das políticas públicas em Portugal, através do plano tecnológico, traduzem-se na aplicação da Estratégia de Lisboa (2007), em que se aponta para a promoção do desenvolvimento e para o reforço da competitividade do país baseando-se em conhecimento, tecnologia e inovação.

ensino superior politécnico. Sem prejuízo da desejável colaboração entre ambos os subsistemas (universitário e politécnico), ainda se refere que cabe às instituições politécnicas e universitárias funções distintas, sendo que a carreira docente universitária e a carreira docente do ensino superior politécnico se consignam no respeito pelo disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo.

O reconhecimento da necessária participação dos professores nas políticas públicas e na gestão das escolas e universidades indica outra mudança objectiva no sistema de ensino superior, designadamente pelo movimento inevitável que as políticas educativas introduzem no enquadramento do contexto europeu e mundial (Decreto Lei nº 42/2005). Esse movimento envolve uma tensão, cada vez maior, ao nível individual e grupal, com uma diminuição do controlo sobre os acontecimentos sociais, o que impõe uma atenção entre a reflexividade (necessária) e os riscos (potenciais) vividos na sociedade actual e consequentemente, nos sistemas de educação (Fullan, 2001; Fullan e Hargreaves, 2001).

A nível nacional existem diversos indicadores de mudança no ensino superior, de entre os quais, a aprovação do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (Decreto Lei nº 62/2007) e o contrato de confiança projectado para o futuro das organizações educativas do ensino superior assinado entre as instituições de ensino superior e Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior em 2010. O primeiro indica a possibilidade de universidades e politécnicos se tornarem fundações públicas de direito privado, a alteração na forma de escolha dos reitores, a hipótese de criação de consórcios entre instituições, surgindo um novo órgão, o conselho geral. O segundo¹⁰ define um contrato de confiança no ensino superior, cujo programa aposta no desenvolvimento do ensino superior e da ciência. Os objectivos enunciados como centrais visam garantir um ensino em quantidade e qualidade a novas camadas de estudantes jovens e à população activa, proporcionando os apoios sociais necessários e o reforço da qualidade, a relevância das formações, a empregabilidade, a ligação cada vez mais íntima entre o ensino superior e a vida económica, social e cultural do país, a internacionalização das instituições e o reforço do papel da actividade científica na sua condução estratégica. Ainda, este enquadramento legal indica o reforço das formações pós-graduadas e da internacionalização, na concretização do processo de Bolonha, a que acresce a qualificação do seu corpo docente e investigador (Decreto Lei nº 74/2006).

¹⁰ Contrato de Confiança no ensino superior para o futuro de Portugal, assinado em Janeiro de 2010. Trata-se de um compromisso que o Governo assumiu firmar, com o sistema de Ensino Superior (Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior), em que se definem prioridades e objectivos para o desenvolvimento do Ensino Superior e da Ciência.

Reconhecendo as reformas do ensino de enfermagem que se rege pelas orientações do ensino superior, impõe-se a reflexão sobre as escolas de enfermagem que continuam a ser atravessadas por transformações profundas, com implicações no modo como se desenvolve a docência de enfermagem e consequentemente, no campo das competências dos professores. Se por um lado, se promove o desenvolvimento da formação dos estudantes em torno de projectos educativos, por outro lado, desenvolve-se um largo reportório de dispositivos e sequências pedagógicas que se vão complexificando requerendo uma resposta célere e competente dos professores, muitas vezes condicionada pela forte massificação do ensino (Fernandes, 2006) tendo como objectivo a implementação do processo de Bolonha^{xii}. Trata-se de uma transformação marcante no ensino de enfermagem alargada ao espaço europeu de ensino superior, que exige uma mudança de paradigma¹¹ na missão dos professores, uma reorientação pedagógica que se focaliza na organização e planeamento de cursos, nomeadamente, como consequência da introdução do sistema de créditos, *European Credit Transfer System* (ECTS)¹². Assim, essa mudança de paradigma introduz novos processos de trabalho docente que envolvem uma definição rigorosa de objectivos, clareza de conteúdos transmitidos e adquiridos com base em conhecimentos de banda larga, mas também um desenvolvimento de competências profissionais específicas, atitudes e valores orientados para a aprendizagem auto-regulada dos estudantes.

A mudança que o processo de Bolonha introduz abrange a selecção de diversas metodologias de aprendizagem que se preconizam activas, cooperativas e participativas, centradas na problematização das experiências pedagógicas, através da transmissão activa de conhecimentos e da emergência de espaços de aprendizagem, em simultâneo com o desenvolvimento crítico de competências (Crato, 2009).

Sobre o processo de Bolonha, Maria Teresa Estrela, numa entrevista feita em 2007, dá uma perspectiva crítica e reflecte no modo como esse processo é, não só, um desafio para o ensino superior mas também *uma imposição exterior, de algo que não resultou da evolução interna nem da vontade das escolas de ensino superior*, em que os cursos de ensino superior, muitas vezes, são considerados como se de mercantilização da educação se tratasse. No entanto, considera que *a finalidade geral de Bolonha é que as*

¹¹ Um efeito de mudança que o processo de Bolonha introduz refere-se ao aspecto pedagógico, onde o paradigma dominante do ensino terá de ser substituído pelo paradigma da aprendizagem auto-regulada.

¹² Os *European Credit Transfer System* facilita a mobilidade de estudantes dentro do Espaço Europeu ou outro; facilita a acreditação de estudos de uns países para outros; refere-se a competências adquiridas e não a horas lectivas (um ECTS corresponde a uma unidade de aprendizagem e não a uma unidade de ensino).

universidades contribuam para uma Europa com mais emprego e coesão social para haver desenvolvimento sustentável, mas reconhece que paradoxalmente *os estudantes (...) são obrigados a fazer o segundo ciclo para encontrarem trabalho (...)* (In: Bravo Nico, 2007).

A centralidade do processo de Bolonha é a competição no que diz respeito à circulação de estudantes, não considerando, muitas vezes, as características dos mercados de trabalho nacionais e as consequentes dificuldades nos cursos de banda larga. Por isso, questiona-se se a mudança que este processo acarreta se destina a preparar os estudantes portugueses para completarem os seus estudos no estrangeiro ou se incentiva o desenvolvimento das suas competências profissionais e, se deste modo, conforme está legislado, a Europa pode afirmar-se competitivamente ao nível mundial, falando a uma só voz enquanto espaço integrado de educação e ciência (Decreto Lei nº 42/2005).

A Ordem dos Enfermeiros (2007) também se debruçou sobre o processo de Bolonha e explicitou a sua posição, face à legislação produzida e à especificidade da profissão de enfermagem, num documento que intitulou *Implicações na adequação ao Processo de Bolonha no actual quadro regulamentar*. Teve em conta, não só esse processo mas também o projecto Tuning (*Tuning Educational Structures in Europe*)¹³, no que à enfermagem diz respeito ^{xiii}.

As perspectivas sobre o ensino superior são realçadas no discurso de posse do Reitor da Universidade de Lisboa, em 23 de Maio de 2006, quando se refere ao processo de Bolonha como *o momento para uma importante reforma universitária, para uma reforma dos estudos (...) para tal, Bolonha precisa de trazer um reforço da investigação, uma maior proximidade dos estudantes à cultura e à ciência, ao trabalho experimental, aos laboratórios, às bibliotecas. E precisa, também, de trazer uma formação humanista e científica de base no quadro de uma diversidade de percursos, de natureza académica ou profissionalizante. Não haverá Bolonha sem universidades mais coesas, mais competitivas no espaço europeu, com práticas inovadoras de gestão académica. E também não haverá Bolonha sem um reforço da autonomia das instituições e das diferentes modalidades de avaliação e de prestação pública de contas* (Nóvoa, 2006).

Neste cenário, a real complexidade da intervenção dos docentes no ensino superior e designadamente, no ensino de enfermagem, aponta para a reflexão necessária sobre as

¹³ Objectivo do Projecto *Tuning* (2004) identificar pontos de referências para as competências genéricas e específicas dos dois primeiros ciclos de ensino ao nível do ensino de diversas profissões <http://www.mecsup.cl.bolonha/Tuning II-Final Brussels. pdf>). Consultado em 28/4/2008 em <http://www.mecsup.cl.bolonha/Tuning II-Final Brussels. pdf>.

profissões (ensinadas por professores) para as políticas e reformas do ensino, bem como para as mudanças sócio-profissionais, passando pela revalorização profissional e pela urgência da investigação, formação contínua e avaliação das práticas educativas, que se cruzam nos espaços socializadores onde se reconfiguram as identidades profissionais dos professores.

Acresce referir que as diferentes trajectórias dos professores do ensino superior, a sua formação, os modelos de trabalho introduzidos pelo processo de Bolonha e o desenvolvimento profissional, tornam-se objecto de estudo pelas interacções dos professores nos diversos contextos organizacionais, dado que através de novas orientações políticas, se orientam para um novo paradigma integrador de novas competências docentes (Graça, 2008).

1.2 - Objecto profissional da docência de enfermagem: centralidade no cuidar

O cuidar é
algo essencial ao processo de vida,
com base numa filosofia humanista,
fundamentado no modelo holístico da prestação
de cuidados que se torna um guia da formação e
da prática de enfermeiros e professores.

Collière (2003)

Como já se referiu, o ensino de enfermagem foi alvo de mudanças na sua estrutura, no seu significado e no objecto social o que levou a novas exigências no trabalho docente, apesar de se identificarem algumas ambiguidades no que ainda falta esclarecer sobre o *ser enfermeiro e tornar-se professor*. A clarificação sobre as profissões de enfermagem e docência permite diferenciar uma da outra pela forma como abordam a solução dos problemas situacionais e pelo modo como assumem projectos de desenvolvimento do seu objecto profissional (Meleis *et al.*, 2007). Os contributos para a explicitação do objecto profissional da docência de enfermagem ligam-se com o esclarecimento dos processos identitários dos professores, que se encontram em permanente reconstrução acompanhando o desenvolvimento da disciplina e do ensino de enfermagem.

Para se compreender a profissão de professor de enfermagem considera-se o objecto da profissão clínica através da explicitação dos processos identitário e de socialização que esses docentes desenvolvem não só nos contextos formativos, mas também nos contextos de prestação de cuidados de enfermagem.

Discute-se o conceito de profissão em geral, pelo seu valor heurístico, para se poder analisar a profissão de professor de enfermagem, em particular e, em simultâneo, para se alcançar o esclarecimento sobre o objecto da docência, lança-se um olhar sobre os percursos da profissão de enfermagem e sobre as finalidades do seu ensino, visando compreender a influência que tiveram alguns marcos históricos e algumas mudanças que ocorreram no ensino de enfermagem^{xiv}.

Importa abordar o conceito de profissão que se caracteriza pelas competências relacionais e técnicas com base científica, pelo exercício profissional regulado e por um código deontológico a que têm acesso todos os profissionais que possuam certificação socialmente reconhecida, remuneração condigna e prestígio social correspondente. Abrange o sentido de estatuto social, de longa formação académica e de uma actividade exercida em regime de dedicação exclusiva (Dubar, 1996).

Os estudos de Crozier e Friedberg (1977) sobre as profissões evidenciam tendencialmente uma separação pessoal e institucional na produção do conhecimento profissional (hierárquica no seu sentido simbólico e social), na utilização de saberes académicos, evidências científicas e práticas, o que manifesta uma clara divisão do trabalho dos profissionais.

Face à evolução das correntes de pensamento e às concepções de formação, com influências da sociologia e da educação, pelo desenvolvimento da formação inicial e contínua, dá-se um novo incremento à produção do conhecimento contextualizado, em que trabalhar e formar-se se configura como um processo contínuo ao longo da vida (Canário, 2000, 2007).

Neste quadro, o trabalho docente não pode ser reduzido a uma forma de actividade marcada predominantemente por uma visão execucionista, formalista, segmentar e linear, codificada em tarefas, a que o *taylorismo* emprestou o seu rigor científico e o seu carácter ritualizado e cronométrico (Matos, 2005), mas deve abranger um processo recursivo, no qual a profissão é uma *actividade que exige a posse de um corpo de saberes e de saberes-fazer e a adesão a comportamentos de ordem ética definidos colectivamente e reconhecidos socialmente (...) em transformação, acompanhando tanto a evolução dos saberes como as mudanças das relações entre o grupo profissional e as diferentes classes sociais* (Nóvoa, 1987a: 347).

Na procura do objecto da docência, retoma-se o percurso da profissão de enfermagem e os movimentos científicos que surgiram, sob a inspiração de escolas americanas e

européias, através de produção e divulgação de modelos teóricos, ao longo das décadas de sessenta e setenta do século XX. Ao nível internacional também se assistiu a uma mudança no pensamento científico e a diversas discussões epistemológicas, tendo-se aberto um debate conceptual sobre a profissão de enfermagem e sobre o seu ensino.

Nessa época, iniciou-se a introdução desses modelos teóricos que irão posteriormente fundamentar o ensino de enfermagem, tornando-se guias da prática, da pesquisa e da gestão. A sua análise e estudo vão surgindo face à constante procura de um corpo de conhecimentos próprio, afirmação e identidade profissional na enfermagem (Collière, 1989; Kéroutac, 1994; Meleis, 1997).

Com a emergência desses modelos teóricos, foram-se esclarecendo as orientações para o *tratar*, para o *cuidar* e a orientação *mista*^{xv}, afirmando-se, por consequência a autonomia da profissão e os movimentos de profissionalização da enfermagem. A essa data, a prestação de cuidados¹⁴ já não se limitava a uma acção de reparação de sintomas, mas impunha uma dimensão social dos cuidados e o compromisso de lutar pela justiça social (Collière, 1989).

Ainda assim, continuaram a existir constrangimentos processuais em que as discussões epistemológicas sugerem a importância da identificação da enfermagem e do seu ensino com os valores profissionais relacionados com o cuidar (Basto, 1993) o que se tornava, muitas vezes, dissonante com o ensino de enfermagem^{xvi} e com a própria prática de cuidados face à racionalidade técnica que imperava nos contextos formativos e de trabalho.

Para além disso, começou a encarar-se a profissão de um modo diferente do convencional, o que permitiu a passagem da racionalidade biomédica à filosofia do cuidar em enfermagem (Soares 1997; Collière, 1989, 2003).

Desde há cerca de duas décadas, a visibilidade da profissão de enfermagem¹⁵, num contexto socio-profissional em constante mutação, tem-se afirmado através da aposta na investigação e na formação de enfermeiros, trazendo consequentemente o reconhecimento desses profissionais ao nível social e identitário.

¹⁴ A literatura de enfermagem aborda conceitos de cuidar, prestação de cuidados, e cuidados de enfermagem. Neste trabalho adere-se ao termo *cuidados de enfermagem*, seguindo a tipologia proposta por Collière (2003) que defende que a essência da profissão é fundada no *cuidado de enfermagem* e sua investigação. Utiliza-se também a noção correspondente de cuidar em enfermagem sustentada por Hesbeen (2000).

¹⁵ A criação da Ordem dos Enfermeiros (Decreto Lei nº 104/98); a criação de um regulamento de exercício profissional para a prática de enfermagem; a entrada do curso de enfermagem no sistema de ensino superior; a passagem do curso superior de enfermagem de bacharelato a licenciatura; os segundo e terceiro níveis de formação, segundo o processo de Bolonha, são factores de mudança que ocorreram na enfermagem e no ensino de enfermagem, no passado recente.

Neste quadro, a definição do objecto profissional da enfermagem revela-se por via de conhecimentos específicos da disciplina, mas só quando estes são validados, comunicados e legitimados socialmente passam a ser considerados e reconhecidos (Lopes, 2006).

Actualmente, através do percurso científico desenvolvido pela disciplina, já não se coloca esse factor em discussão mas sim, o de uma contínua afirmação, desenvolvimento e visibilidade da disciplina de enfermagem (Meleis, *et al.*, 2000; Silva *et al.*, 2002; Collière, 2003; Meleis 2007).

No sentido de objectivar o âmago da enfermagem Silva (2007) sustenta que as mudanças na natureza das necessidades em matéria de saúde dos cidadãos, face às problemáticas existentes (como o envelhecimento da população) e à consequente orientação dos sistemas de saúde, se tornam alavancas de mudanças nos modelos do exercício dos profissionais de saúde. Por isso, a evolução dos cuidados de enfermagem perspectiva que não bastam os indicadores sobre a quantidade de vida (exemplo do indicador de mortalidade), devendo atender-se a um conjunto de necessidades em saúde, não relacionado com a qualidade ou quantidade de actividades de diagnóstico e tratamento das doenças, mas sim dirigido aos cuidados de enfermagem a pessoas com doenças crónicas e situações problemáticas motivadas por problemas sociais. Trata-se, na realidade, de transições no estado de saúde das pessoas, no papel e no âmbito das relações que se estabelecem socialmente, nas expectativas, nas capacidades das pessoas ou grupos (Silva, 2007).

Ao longo do tempo, vai surgindo o debate conceptual sobre os termos *enfermagem avançada* ou *prática de enfermagem*, o que remete para uma prática baseada na evidência com o suficiente distanciamento dos modelos biomédicos, apontando para a defesa do *caring*, como já defendia Watson (1995). Essa postura gera um debate profissional e também reenvia para a complexidade dos problemas de saúde que se desenvolvem em contextos multiprofissionais e espaços multidisciplinares que influenciam a natureza da disciplina de enfermagem, cuja utilidade social se fundamenta na teoria e na investigação centradas nas respostas humanas às transições (Silva, 2007).

No léxico de enfermeiros e professores, vai-se tomando, numa acepção alargada, a noção de cuidar que se tem afirmado social e contextualmente, tornando-se central nos seus discursos em contextos de saúde e formativos (Abreu, 2008).

Ao nível dos desempenhos profissionais, é amplamente reconhecido que o cuidar se insere no campo de competência dos enfermeiros, pautado pelos valores da enfermagem,

bem como pelos conhecimentos humanos, científicos e técnicos, permitindo promover e prestar cuidados adequados a cada situação (Costa, 2006; Lopes e Madeira, 2007).

É reconhecido que cuidar de outra pessoa não é inato, pelo que se torna necessário ter conhecimentos que permitam compreender as necessidades do outro e capacidades para responder adequadamente às mesmas. Cuida-se da pessoa, única e singular, através do desenvolvimento de competências relacionais e técnicas, da manutenção da dignidade e da integridade moral com uma dimensão humanista, holística, essencial ao trabalho dos enfermeiros em defesa do ideal moral da enfermagem. Cuida-se também através das relações interpessoais entre enfermeiros e pela interacção com as pessoas, alvo de cuidados (Bevis e Watson, 1989; Collière, 1989; Morse, 1990).

Como é amplamente referido na literatura, não são suficientes apenas as competências relacionais nem só as técnicas, sendo cada vez mais necessário um conjunto de conhecimentos e habilidades para a promoção de cuidados adequados e um conjunto de competências específicas, requeridas pelos utilizadores dos serviços de saúde (CNA, 1987; Swason, 1991; Kéroauc, 1994; Costa, 1998).

Neste enquadramento, o cuidar em enfermagem carece de um perito (enfermeiro), com conhecimentos processuais e da experiência que, ao encontrar aquele que precisa de ajuda, sabe acompanhá-lo no seu processo de saúde (Hesbeen, 2001).

Os conhecimentos de enfermagem permitem ao enfermeiro interpretar as necessidades concretas do indivíduo ou do grupo e, de uma forma reflectida, traçar as intervenções de enfermagem que dão resposta global aos problemas das pessoas, sendo que o cuidar se torna também uma acção terapêutica.

Kérouac nos anos noventa do século passado já revelava as várias escolas de pensamento que influenciavam a enfermagem, questionando sobre o que fazem os enfermeiros, analisando os modelos que, na formação inicial e no exercício profissional, se tornam de discussão fundamental. Esta autora agrupou os modelos conceptuais de enfermagem em seis escolas: a escola das necessidades, a escola da interacção, a escola dos resultados esperados, a escola da promoção da saúde, a do ser unitário e a do *caring*. Distingue duas concepções de enfermagem. A primeira, baseada no paradigma da categorização, divide os fenómenos de saúde e é semelhante ao modelo biomédico ou orientação para o tratar (cujas características se centram num sistema funcional de prestação de cuidados, numa rotinização de tarefas parcelizadas e numa gestão centralizada). A segunda conceptualiza o *caring*, o ser humano unitário, análoga à orientação para o cuidar ou à abordagem

holística que enfatiza os cuidados globais aos doentes e a vertente relacional (Kérouac, 1994).

Também Swason (1991) discutiu se *cuidar* é dependente do contexto onde se desenvolve, se pode ser ensinado, se é um ideal moral ou uma percepção identificável pelo utente, ou ainda, uma maneira de estar no mundo. Num estudo de cariz fenomenológico, este autor identifica cinco categorias, que designou por processos de cuidar: *conhecer*; *estar com* (acompanhar); *fazer por* (substituir); *tornar-se apto* (ajudar); *manter a esperança* ou confiança. Estas categorias referem-se, respectivamente, à compreensão do conhecimento centrado na pessoa (alvo dos cuidados), ao estar emocionalmente presente com o outro (partilha de sentimentos), ao fazer pelo outro tal como ele faria se para isso tivesse todas as possibilidades (antecipação das necessidades) face às transições e eventos difíceis (no sentido de ajuda em momentos cruciais da vida) e à capacidade dos outros em ultrapassarem as dificuldades, tendo em vista um futuro com significado. Estas noções traduzem um conjunto de competências requeridas para os enfermeiros de cuidados gerais em que o acto de cuidar é conceptualizado por um acto que representa inúmeras actividades que permitem manter e sustentar a vida das pessoas.

Neste sentido, o conceito de cuidar engloba uma atitude individual e um acto de reciprocidade que se presta a toda a pessoa que, temporária ou definitivamente, tem necessidade de ajuda para assumir as suas necessidades vitais. A sua natureza é discutida por Morse (1990) que explicita o cuidar através das relações interpessoais, da interacção entre utente e enfermeiro, do cuidar do indivíduo como pessoa única, por meio das competências técnicas e de manutenção da dignidade e da integridade moral (Lopes, 2001).

Estes autores relacionam o processo de cuidar com um processo interpessoal, que pressupõe, por um lado, a vertente humana, como dimensão essencial do trabalho do enfermeiro e, por outro lado, o ideal moral da enfermagem, cujo fim é a promoção e a preservação da dignidade individual. Reforçam o que diz Collière (1989) sobre o cuidar como uma forma de se relacionar, crescendo com *o outro* pelo que, para desenvolver a prestação de cuidados de enfermagem, o enfermeiro tem de conceber *o outro* como um ser único, pensante e sensível e não como um objecto para ser tratado.

Outro grupo de investigações, encontra-se em consonância com o que sustenta Meleis (1997, 2000) sobre os conceitos paradigmáticos e fundamentais da enfermagem (ambiente; saúde, intervenções terapêuticas, processo de enfermagem), desenhando-se um

quadro de referência da profissão em forma de círculos concêntricos, cuja centralidade é o utente dos serviços de saúde a quem se prestam cuidados de enfermagem.

A propósito das mudanças nas escolas, nos serviços de saúde e perante o desenvolvimento da disciplina de enfermagem, o conceito de cuidar assume uma importância central nos programas curriculares dos cursos de enfermagem, já que a profunda ligação do ensino com o cuidar tem lugar numa sociedade que exige melhoria e qualidade nos cuidados de saúde (Hesben, 2001; Lopes, 2006).

Neste sentido, e perante a necessidade de articulação das reflexões teóricas com a realidade das práticas de prestação de cuidados, entendendo o conceito de *cuidar* como cerne da enfermagem, apontam-se mudanças no *ethos* da profissão e uma reconceptualização da prática e da docência de enfermagem (Nunes, 2002).

Retomando as diversas concepções sobre o cuidar em enfermagem e os modelos conceptuais que lhe dão suporte, estes continuam a ser alvo de discussão fundamental no ensino e no exercício da enfermagem, requerendo uma análise constante que vai surgindo numa dialéctica com o objecto de cuidados (utentes nos serviços de saúde ou comunidade) e com o objecto do ensino de enfermagem (estudantes que cuidam da pessoa, alvo dos cuidados).

O exercício profissional de enfermagem, quanto à sua acção de cuidar e à promoção dos projectos de saúde de cada pessoa ao longo de todo o ciclo vital, procura prevenir a doença, promover processos de readaptação nas transições, satisfazer as necessidades humanas fundamentais e a máxima independência na realização das actividades de vida e uma adaptação funcional a múltiplos factores intervenientes na situação de saúde (Hesbeen, 2000; Silva, 2007; Abreu, 2008). Para além disso, o exercício da profissão de enfermagem é influenciado pelos diversos modos de trabalho ao nível organizacional, nos serviços hospitalares e outros. Essa organização do trabalho dá-se muitas vezes, através da oposição entre comando (diagnóstico e terapêutica) e pela execução de tarefas consequentes entre profissionais (maioritariamente médicos e enfermeiros) (Carapinheiro, 1993).

Neste enquadramento, a noção de cuidar vai ao encontro dos desígnios fundamentais da profissão de enfermeiro^{xvii} onde se destaca que ela deve promover a defesa da qualidade dos cuidados de enfermagem prestados à população, bem como promover o desenvolvimento, a regulamentação e o controlo do exercício dessa profissão^{xviii},

assegurando a observância das regras de ética e deontologia profissional (Ordem dos Enfermeiros, 2003).

Com efeito, o conjunto de competências que pretende responder às exigências profissionais decorrentes do código deontológico do enfermeiro e às suas competências nos cuidados gerais é essencial para a estruturação do ensino de enfermagem (Nunes, *et al.*, 2005).

Paralelamente, o desenvolvimento de um corpo de conhecimentos, de competências e o desenvolvimento de experiência profissional na enfermagem e consequentemente, na docência, caracterizam-se por períodos de educação formais e por processos de socialização nos valores da profissão, recentrando-se continuamente nos interesses dos utentes e em códigos de ética profissional (Nunes, 2003).

Neste processo de afirmação profissional, a enfermagem tem sido pioneira e, como tal, uma referência no contexto europeu no que diz respeito à coerência do percurso e à qualidade na formação de enfermeiros, assim como no desenvolvimento e autonomia da profissão. É também reconhecido que o ensino tende a confluir nas finalidades da profissão enfermagem, sendo que os professores se inscrevem num processo identitário pelo seu percurso socializador na enfermagem e na procura do objecto profissional da docência, em que está implícita a construção do conhecimento profissional prático e consequente produção de saberes, no sentido simbólico e social de ambas as profissões.

Assim, e no que se refere às subculturas profissionais em torno do ensino de enfermagem, os estudantes vão construindo uma imagem da profissão que escolheram (nas escolas e nos contextos de trabalho) mediada por professores e enfermeiros, o que lhes permite desenvolver estratégias concordantes com uma visão social, integradora e real da profissão.

A centralidade da profissão de professor de enfermagem abrange o ensino, a investigação (produção de conhecimento na área científica), sendo atravessada pelos processos identitários em conjugação com os saberes formalizados de um corpo de conhecimentos próprio e sistematizado da disciplina (Meleis, 2007).

Nesse quadro, considera-se que existe uma preocupação epistemológica sobre ser professor de enfermagem, em articulação com a profissão de enfermagem, quando se questiona: *os docentes de enfermagem querem ser docentes de quê? A resposta é habitualmente: de enfermagem (...) se são professores de enfermagem (...) e se são enfermeiros [urge] orientar os alunos e recontextualizar os saberes abstractos nas*

situações-problema que os mesmos enfrentam [tendo de] conhecer os contextos de trabalho onde se faz e pensa enfermagem (Amendoeira, 2009: 3).

Face à especificidade da profissão de professor de enfermagem, muitas vezes, pelo distanciamento das práticas de cuidados e perante a centralidade do processo ensino-aprendizagem no cuidar em enfermagem, esta não se apresenta simplista nem limitada a um tempo e a um contexto particular, mas considera-se em articulação com diversas variáveis dos actores e dos contextos onde se desenvolve. A saber: as aptidões intelectuais (análise, resolução de problemas, julgamento ético, pensamento crítico); as crenças pessoais (atitudes e valores), o que permite uma maior abertura profissional (sustentada na experiência, na reconceptualização e autonomia profissional) e tem vista um ensino dos cuidados de enfermagem mais aperfeiçoado, (Collière, 2003; Bevis, 1988; Bevis e Watson, 1989).

Neste quadro, face à complexidade de actividades que envolve a profissão de professor de enfermagem, esta projecta-se como uma profissão: compósita, complexa e contextualizada, abrangendo diferentes dimensões: o professor como técnico (aplica conhecimento); como educador humanista (defende ideais); como actor social (define-se como um profissional com autonomia nos contextos educativos e de trabalho, produzindo conhecimentos técnico e científico, úteis à comunidade científica), tal com sustenta Rodrigues (2006) para profissão de professor, de outros níveis de ensino.

As reformas e as expectativas dos docentes dão lugar à reflexão crítica sobre diversos problemas¹⁶ inerentes aos processo de ensinar a cuidar, bem com às necessárias concertações entre estes professores e parceiros do processo formativo, com o fim de potenciar um campo de forças e sinergias em benefício de todos os actores e uma reorientação ideológica da docência, o que contribui para uma via de clarificação da profissão de professor de enfermagem.

Em suma, a aproximação pessoal, profissional e institucional (entre enfermeiros e professores de enfermagem) reenvia para os diversos saberes (complementares), para estatutos diferentes, mas em que se instaura uma clara aproximação ao trabalho colaborativo entre esses actores, tendo como pano de fundo o utente como parceiros dos cuidados (Gomes, 2007).

¹⁶ Nos discursos dos professores de enfermagem são apontados frequentemente como problemas: aspectos de carácter organizacional (discussão sobre unidades funcionais); questões de operacionalização dos novos currículos (para o curso de enfermagem) em articulação com a massificação do ensino e novas estratégias pedagógicas e, ainda, a formação avançada de professores (Mestrinho, 2007a).

1.3 - Perspectivas ético-axiológicas de cuidar e ensinar

A ética e a moral dizem respeito aos valores. No entanto, ainda que tais termos sejam utilizados hoje de modo razoavelmente indistinto, eles têm origens diversas e a compreensão de tal distinção pode ser útil para a compreensão do lugar da ética no exercício profissional. O termo "moral" é de origem latina (*mos, moris*), associado a regras, a costumes, a modos de procedimentos; já o termo "ética" tem origem no grego *ethos*, estando associado a uma reflexão sobre os costumes, ou sobre a moral, fundada em princípios que transcendem a mera consolidação de hábitos.

Machado (2000)

A missão do ensino superior (ensino, investigação, serviço à comunidade), face às novas exigências que a actualidade impõe (muitas vezes de índole economicista e tecnicista), manifesta-se com constantes redefinições na formação ética de estudantes e docentes.

Nos finais da década de setenta, princípio de oitenta do século XX, as sociedades são marcadas por uma vaga de concepções sócio-políticas pautadas pelo hedonismo, consumismo e individualismo, que se tornam os grandes referenciais dos discursos políticos dessa época, traduzindo a crise de valores e a decadência de ideologias, indicadores de um recentrar no individual em vez de no colectivo, que tinha orientado as concepções nos finais das duas décadas anteriores.

Apesar de, nos últimos anos, parecer verificar-se um afastamento de referenciais de ordem intelectual e moral na sociedade, tende a desenvolver-se, em simultâneo, uma preocupação social e um movimento de inquietação e de reflexão nos campos intelectual e moral pela existência de problemáticas ético-deontológicas dos profissionais e pela emergência de novos domínios e objectos de estudo como a bioética e a ética ambiental (Estrela *et al.*, 2008).

As organizações educativas inseridas nessas realidades sociais veiculam valores, já que os seus membros têm a responsabilidade de educar em e para a sociedade, de transmitir uma certa visão do mundo e promover um sentido para a vida dos cidadãos (Pedro, 2002).

A abordagem dos valores veiculados pela educação constitui-se numa diversidade de problemáticas, como o relativismo e a neutralidade, o que leva ao questionamento sobre as relações possíveis entre educação e ideologias. Por sua vez, a base normativa da docência diz respeito ao sistema de princípios éticos expressos em termos de deveres ou de obrigações colidindo, por vezes, com um desempenho docente eficaz que se distingue de uma formação humanista (Pedro, 2002).

Assiste-se neste tempo a várias reformas educativas implementadas em Portugal, ao nível dos diversos graus de ensino, que se pautam por um sentido axiológico, resultado da intenção do legislador em inscrever valores nos documentos normativo-legais, tais como a formação de cidadãos livres, responsáveis, solidários, autónomos, aptos a intervirem de uma forma crítica participativa e activa numa sociedade democrática.

Todavia, são apontadas algumas fragilidades nos processos formativos que os docentes levam a cabo, destacando-se dificuldades na tomada de consciência do colectivo profissional e na maior intervenção socio-profissional dos professores, o que consequentemente se torna um obstáculo de um novo profissionalismo docente e de novos ideais profissionais (Hargreaves, 1994).

De acordo com Estrela *et al.*, (2010) colocam-se novos desafios aos docentes, designadamente, princípios mais exigentes de justiça e de equidade dado que as mudanças que se vivem, actualmente, no ensino influenciam as escolas e universidades e condicionam os seus professores, envolvendo problemáticas económicas, massificação do ensino, utilização de novas tecnologias e diversidade de recursos educativos.

Neste âmbito, Pedro (2002) refere que existe um discurso dicotómico dos professores sobre a transmissão de valores aos estudantes, apresentando, frequentemente, um discurso racional sobre valores que se situa no terreno da abstracção, mas uma dissonância entre o discurso sistemático e a intervenção em situação real. Esses valores são orientadores do trabalho docente, dado que coexistem em contextos sócio-políticos diversos, admitindo a utilização de um conhecimento específico (Ball, 2005a,b).

A educação em valores tem uma relação com o aprender e com o optar axiologicamente e também com o aprender a pensar com equidade. Implica uma concepção ética sustentada numa diversidade de princípios filosóficos, o que contraria as ciências normativas. A ética dialógica de Habermas (1981) apresenta um tipo de razão prática e comunicacional que permite ordenar planos de acção para uma sociedade fundamentada em valores sociais (Cribb, 2009).

Os valores sócio-profissionais fazem parte da ética profissional, acompanhando toda a actividade do professor¹⁷; manifestam-se em princípios que pautam a conduta docente e

¹⁷ A reflexão ética acompanhou a reflexão educativa ao longo do tempo. Porém foi abalada pela cultura pós-modernista. De um lado, por correntes fundadas em sistemas filosófico-ideológicos. De outro, a fundamentação da ética na educação inspira-se na filosofia clássica e na tradição hermenêutica e outras disciplinas (Estrela, *et al.*, 2008).

que promovem o desenvolvimento ético-moral do estudante, incidindo principalmente na deontologia¹⁸

Embora não exista uma ausência total de valores na sociedade actual, vive-se uma crise de valores e, por esse motivo, o retorno à ética surge como uma procura de princípios e de valores estáveis que garantem a justiça e a coesão sociais, o que se repercute também na educação (Pedro, 2002; Hajjaj, 2003; Ferreira, 2008; Estrela *et al.*, 2010).

De acordo com Machado (2000b) embora as acções dos profissionais, em geral, sejam mediadas, muitas vezes, pela lógica neoliberal da sociedade ocidental na procura do lucro, do benefício pessoal, do poder, das orientações políticas e económicas, torna-se urgente a reflexão moral e a tomada de decisões consequentes.

À luz das abordagens racionalista e essencialista, o conceito de ética assenta na reflexão sobre a conduta humana, implicando diversos sentimentos dos indivíduos, que consequentemente influenciam a sua acção profissional. A origem dessas concepções resulta de uma construção pessoal (na socialização primária e secundária) e segundo as neurociências tem uma base biológica (Estrela *et al.*, 2008).

Frequentemente, atribui-se às instituições de ensino superior uma missão claramente ética inspirada nos valores da UNESCO (paz, justiça, liberdade, igualdade e solidariedade), com implicação na procura de soluções para problemas que afectam o bem-estar dos indivíduos ao nível social, o que se distingue da neutralidade ético-axiológica (*The Bucharest Declaration concerning Ethical Values and Principles for Higher Education in the Europe Region* (2004) cit. por Estrela *et al.*, (2008).

Em Portugal emergem estudos que apontam os valores e princípios éticos dos professores do ensino superior, integrantes da sua missão, designadamente, a obediência a princípios que traduzem valores da conduta profissional, desde a missão mais tradicional de ensino e investigação (tarefas científicas) até à função de extensão cultural e intervenção na comunidade. Por isso, vale a pena considerar os valores identificados no estudo de Estrela *et al.*, (2008) referidos pelos professores do ensino superior entrevistados, como: respeito pelo outro; solidariedade; responsabilidade e valores próprios como profissional (responsabilidade na resolução de conflitos, honestidade intelectual, qualidade do trabalho); valores relativos aos estudantes (honestidade, justiça, responsabilidade, informação, liberdade, respeito); valores dirigidos aos pares (liberdade, entajuda,

¹⁸ A deontologia é vista como a regulação da acção em contextos profissionais, isto é, como um quadro normativo orientador e decorrente da ética profissional. Esta aplica-se em qualquer situação prevista ou não pelo código das profissões (Nunes, 2005 *et al.*, 2009).

respeito, respeito pelo seu trabalho, reconhecimento das suas capacidades, partilha e honestidade); valores relativos à investigação (verdade, honestidade e rigor científico); valores relativos à comunidade (fidelidade à cultura do passado e atitude de projecção do futuro, desenvolvimento regional).

Os resultados encontrados nesse estudo apresentam parcial similitude com a tipologia de valores dos professores de enfermagem inscritos em *Southern Regional Education Board* (SREB, 2002). É apresentada uma classificação que integra vários papéis profissionais, tendo sido desenvolvida num quadro *ideológico* inscrito na formação avançada em enfermagem nos EUA. Neste contexto, são identificados valores relevantes na educação em enfermagem que servem de guia aos papéis profissionais (*teacher, schollar, collaborator*), tais como: (i) *liderança* (capacidades para fixar e atingir objectivos e promover os papéis sócio-profissionais de professor de enfermagem nos domínios do conhecimento afectivo, cognitivo e psicomotor, em ordem à orientação – *mentoring* - dos estudantes, pares e outros profissionais; (ii) *promoção de uma atmosfera colegial* entre a enfermagem, e outras profissões de cuidados de saúde e a comunidade; (iii) *tolerância* em relação às diversas perspectivas no ensino, academia e colaboração em parcerias; (iv) *independência* nos acordos, direcções e finalidades da educação em enfermagem em articulação com a prestação de cuidados de saúde aos utentes; (v) *responsabilidade e competência* no ensino dos estudantes, formação de pares e utentes dos serviços de saúde; (vi) *demonstração do conhecimento e capacidades*, ao nível do ensino (na sala de aula e nos contextos clínicos); (vii) *avaliação e desenvolvimento curricular* na academia e trabalho colaborativo na prática; (viii) *abordagem interdisciplinar*, em colaboração com outras profissões de saúde, professores e outros profissionais para a compreensão do estado da arte e das oportunidades formativas (Davis *et al.*, 2005).

Neste quadro, a atitude ética das intervenções desenvolvidas pelos professores de enfermagem, perante situações adversas em áreas complexas do tecido social como são a educação e a saúde, pauta-se por um conjunto de princípios e de valores reconhecidos socialmente para a profissão docente em geral.

Relançando um olhar à articulação entre a missão do professor de enfermagem e o seu ideal docente (enquanto representação de acontecimentos reais) que se baseia em valores da enfermagem e docência, integra uma identidade profissional docente em transição fundada em valores de ensinar e de cuidar. Assim, ao nível da docência de enfermagem, esses valores fazem parte da ética e traduzem princípios que pautam a conduta

profissional, em função do desenvolvimento ético-moral do estudante, incidindo principalmente na deontologia da profissão de enfermagem (Nunes, 2009).

A emergência de novos papéis dos professores de enfermagem, designadamente na dimensão ético-profissional torna evidente que as transformações ao nível do ensino superior de enfermagem têm subjacente a missão, os valores e os ideais docentes de ensinar a cuidar. Essas transformações englobam valores que pertencem ao domínio da ética do cuidado e da justiça, fazendo parte de um quadro de: responsabilidade defendido por Gilligan (1982) em que se exige que nunca se abandone o outro quando ele tem uma necessidade; ética da justiça (Kohlberg, 1993) que se apoia no princípio kantiano¹⁹ de que se deve tratar o outro sempre como um fim e nunca como um meio.

A conceptualização de justiça engloba o conceito de cuidado, sendo que a dimensão do cuidado e da justiça são obrigações morais básicas da ética em enfermagem (Ribeiro, 2005) fundamentando-se, assim, a competência ética dos enfermeiros e dos docentes, distinguindo-se do desenvolvimento moral (Basto, 1993; Lopes, 2001).

Retomando o estudo de Davis *et al.*, (2005), evidencia-se que no trabalho dos professores de enfermagem a dimensão axiológica relacionada com os valores do ensino do *cuidar em enfermagem* refere-se a: (i) *empatia*, que está relacionado com compaixão e sensibilidade na prestação dos cuidados de saúde e enfermagem; (ii) *altruísmo*, que tem a ver com o bem-estar social, com o respeito pelas crenças de doentes / outros e com o suporte e a orientação de pares; (iii) *autonomia*, que diz respeito às tomadas de decisão profissional e à colaboração dos utentes (como parceiros) no planeamento de cuidados de saúde e enfermagem; (iv) *dignidade humana* que remete para o respeito e sensibilidade da individualidade de pessoas, grupos e comunidade); (v) *integridade* que se manifesta pela adesão a códigos éticos e deontológicos; (vi) *formação ao longo da vida* que é a garantia de competência profissional durante a carreira profissional de enfermagem.

É neste contexto que emergem outros valores veiculados pelos professores de enfermagem, tais como, a justiça no ensino e a moral²⁰ que integram o princípio de liberdade, responsabilidade e relatividade entre valores universais de equidade, respeito, reciprocidade, dever de respeitar regras estipuladas, não discriminação e exercício equilibrado do poder. Para além disso, o cuidado como valor universal também se orienta

¹⁹ Na lógica racional de Kant, a ética fundamenta o conhecimento. Os princípios kantianos pautam-se pelo deontologismo em que as acções não são boas pelas consequências, sendo que os actos são bons ou maus, em função do respeito por uma única norma que se deve considerar universal. Esta posição filosófica opõe-se ao consequencialismo, em que são boas as acções que produzem boas consequências (Pereira, 2003).

²⁰ John Rawls define moral como capacidade de definir o bem e ter sentido de justiça (Richardson, 2008).

pela ética das virtudes em que são boas as acções que conduzem à excelência do carácter do ser humano (Gilligan, 1982), enquanto que o valor de cuidar se perspectiva como a excelência do agir do enfermeiro (Costa, 2009).

A perspectiva de Noddings (1999, 2001) sobre a ética do cuidado e sobre a explicitação de *bem*²¹ para os indivíduos, coincide parcialmente com o que refere Pellegrino (1988) sobre o conceito de beneficência. Essas conceptualizações encontram eco no estudo de Estrela *et al.*, (2008) sobre o professor do ensino superior *como promotor do desenvolvimento ético-moral do estudante*. Este estudo sugere um perfil de competências para a profissão docente, em simultâneo, a aquisição de diversas competências éticas dos professores, fazendo parte de um quadro de responsabilidade profissional dos professores do ensino superior em relação aos estudantes.

O papel do professor de enfermagem, de promotor do desenvolvimento ético-moral do estudante desenvolve-se através de métodos interactivos, do respeito pela liberdade do outro, da criação de contextos colaborativos, do acompanhamento, da orientação, da definição de normas, visando o cuidar dos estudantes, tal como se cuida das pessoas alvo dos cuidados de enfermagem (Davis *et al.*, 2005).

A reconceptualização e a operacionalização da docência nas diversas dimensões dos valores da vida humana não se afastam das questões éticas que, e cada vez mais, têm maior relevância por vivermos num tempo marcado por tantos conflitos e dilemas. *Os professores não podem refugiar-se numa atitude defensiva e têm de estar preparados para enfrentar as interpelações dos seus alunos. A definição da consciência e da responsabilidade profissional não se esgota no acto técnico de ensinar mas prolonga-se no acto formativo de educar* (Nóvoa, 1999: 19).

Trata-se de uma meta-competência que engloba complexidade e multidimensionalidade, implicadas numa busca incessante de conhecimento e de soluções para os problemas da humanidade, pautando-se, no caso dos professores de enfermagem, por um conjunto de valores (atitudes e comportamentos) que fundamentam o aprender, o ensinar e o cuidar (Meleis, 1992; Davis *et al.*, 2005).

Neste enquadramento, a marca do profissionalismo dos professores de enfermagem são suas intervenções, no que se refere ao seu desempenho e boas práticas relativas aos estudantes, que reenviam para processos cognitivos e afectivos de acções competentes,

²¹ Na filosofia aristotélica, o bem é o *telos* potenciador do *logos* que se concretiza pela virtude e prudência (Noddings, 1999). A beneficência no contexto médico é o dever de agir no interesse do paciente, em que existe um conflito que não é entre a beneficência e a autonomia, mas sim entre o paternalismo e a autonomia (Pellegrino 1988).

tendo subjacente a especificidade de conhecimentos, as tomadas de decisão responsáveis e as questões éticas de ensinar a cuidar (Mestrinho, 2010b). Tais noções vão ao encontro dos estudos sobre o profissionalismo docente, que se enquadra no pensamento ético do professor, enquanto *construção baseada numa sabedoria prática resultante de múltiplas fontes de socialização, em interacção com os dados biográficos e as experiências de vida profissional* (Estrela *et al.*, 2010: 12).

1.4 - Reconfigurando as identidades dos professores de enfermagem

As identidades dos professores de enfermagem
redefinem-se no sistema educativo,
pelas funções de que são investidos
ao nível organizacional, na intervenção pedagógica
e pela investigação da disciplina de enfermagem.

Stronach (2002)

Como consequência da inserção do ensino de enfermagem no espaço europeu do ensino superior que promove um novo sentido de profissionalismo docente, enquanto missão e enquanto profissionalidade, impõe-se o estudo das identidades dos professores de enfermagem.

Tendo por base o processo de socialização dos professores de enfermagem, que ocorre nas instâncias sociais e profissionais da enfermagem e da docência do ensino superior, bem como as suas motivações, percursos biográficos e sociais numa amplitude de papéis sociais, importa clarificar o conceito de identidade. Trata-se de um processo articulado e complexo que se fundamenta em linhas conceptuais diversas, a psicanálise, a psicologia social, a antropologia, a ciência política, a sociologia do trabalho e das organizações e que, por isso, deve ser equacionado à luz de diferentes teorias e níveis de conceptualização (Erikson, 1982; Dubar, 2000, 2006). As identidades consideram-se núcleos estruturadores da vida sócio-profissional, quer do ponto de vista institucional e colectivo, quer das biografias e dos quotidianos simbólicos e pessoais (Bujold, 2008).

Trata-se também de uma construção mental e discursiva em que os actores sociais operam em torno de si próprios ou em torno de outros actores, com os quais estão em contacto numa dada situação, tendo, como resultado imediato e dominante, a relação que estabelece entre eles, apresentando uma certa unidade e uma dada continuidade no tempo, encontrando-se em constante transformação, visando a inteligibilidade das práticas sociais (Sainsaulieu, 1988; Castells, 2001).

A configuração da identidade profissional vai-se processando em torno de crenças e de valores profissionais veiculados e transmitidos por herança cultural no seio de grupos de pertença e de outros grupos que participam nas acções que influenciam os profissionais pelo sistema de hábitos, rotinas, dimensões tecnológicas, económicas, sociais e políticas produzidos nas organizações (Castells, 2001). De acordo com o autor, o conceito de identidade social desenvolve-se com base na cultura de um povo, em que se fundam os significados que os actores sociais constroem, segundo os diversos atributos sócio-culturais que se entrecruzam e cuja relevância predomina sobre outras formas de significados, podendo ligar-se às singularidades de cada indivíduo.

Considerando a falta de integração entre o social e o individual, nos estudos sobre a subjectividade humana, a teoria de Erikson (1982) fornece contributos para a compreensão da formação de uma identidade que é construída e mantida pela sociedade num dado contexto histórico e cultural.

Neste sentido, pode-se considerar que a identidade pessoal remete para a permanência e a continuidade que o indivíduo tem nas suas relações sociais, para a capacidade de se reconhecer na diferença com os outros. Designa-se por identidade construída aquela que depende do reconhecimento e da forma como os outros reconhecem as singularidades dos indivíduos enquanto seres sociais, resultando do reconhecimento individual e da inscrição num jogo de poderes destinados a impor a outros as suas diferenças (Dubar, 1996).

Por sua vez, a identidade atribuída e conferida a um indivíduo por outros actores sociais reenvia para um processo de transição relacional, dado que se desenvolve através de experiências decorrentes de um processo identitário que engloba uma identidade virtual e uma outra, construída sob a influência da formação, do trabalho e do emprego (Dubar, 1996; Fusulier, 1996).

Neste processo de construção identitária e sob uma perspectiva sociológica, a identidade profissional é o resultado da interacção entre actores sociais, contextos de trabalho e formas diversas de reconhecimento profissional, dependendo da legitimidade da sociedade e das organizações, da transmissão de valores, da autonomia profissional; das capacidades que os membros de uma profissão têm de se reconhecerem como profissionais, de se organizarem, de se situarem na sua própria singularidade profissional e em relação a outras profissões (Sainsaulieu, 1988).

A concretização deste processo de construção de identidades sociais e profissionais, no que aos professores de enfermagem diz respeito, integra um processo de socialização

marcado por um processo de reflexividade onde os actores sociais estão em interacção com os contextos normativos e sociais da enfermagem e do seu ensino. Assim, ser professor de enfermagem implica uma reconfiguração identitária como professor do ensino superior, tendo por base a construção da identidade individual que integra a convergência as perspectivas sobre a imagem que se tem de si próprio, os papéis sociais e o reconhecimento que a sociedade lhe atribui.

Trata-se de um processo contínuo e em evolução, parcialmente contraditório, na medida em que o actor social vê a sua identidade diferenciar-se, vê-a aclarar-se segundo os ambientes onde se desenvolve a sua actividade, não sendo, por isso, independente dos contextos sociais organizados onde se movimenta (Dubet, 2003a). E assim, conforme as interacções sociais, profissionais e perante os agentes de socialização que intercorrem no processo identitário, a identidade pode ver-se confirmada ou infirmada, reforçada ou mudada uma vez que a configuração da identidade profissional depende de factores biográficos em interconexão com as situações de trabalho (GRIPI, 1986; Dubar, 1996).

É assim que, à luz da psicologia social, a investigação sobre as identidades contemplam a pertença a certos grupos sociais e aos significados que daí advêm pois, *quando há “mobilidade social”, isto é, quando se dá a passagem de um grupo social para outro, dá-se, em princípio, uma “assimilação ou fusão” que envolve a adopção de determinadas características de um grupo de estatuto elevado, por um grupo de baixo estatuto. Esta estratégia dilui assim o processo de comparação com o qual o grupo mantinha tensões, ao reduzir a distância psicológica entre os dois grupos pelo aumento da similaridade* (Tajfel, 1983a: 28).

De acordo com Elbaz (1983), a consciencialização do professor como pessoa refere-se a um processo de meta-análise que privilegia o autoconhecimento e a intervenção autónoma, constituindo-se numa meta-cognição decorrente de uma meta-reflexão sobre a profissão e sobre o seu próprio desenvolvimento sócio-profissional.

Nos contextos de formação e de trabalho, é perante o ensino dos estudantes que os professores têm a possibilidade de construir a sua identidade profissional, pautando-se por valores e princípios de acção através de um trabalho profissional específico e organizado (Dubar, 2000).

Os estudos de Merton (1996) evidenciam a relevância do aparecimento de novas identidades profissionais que passam de um grupo social a outro, apesar de puderem

manter a pertença e os valores da profissão de origem, mas pode ocorrer uma mobilidade para outros grupos profissionais.

Os primeiros trabalhos na área das identidades dos enfermeiros que permitem reflexões sobre a docência de enfermagem remontam a investigações e a divulgação entre os anos 1990 a 2000. A maioria dos autores fundamenta as referidas investigações nas abordagens sociológicas, no quadro de diversos dispositivos de formação e de interações entre a identidade profissional e experiências de trabalho, analisando como e onde se constroem as identidades, como se desenvolvem os processos socializadores em contextos de trabalho e de que forma o desenvolvimento profissional se processa (Rebelo, 1996; Teixeira, 1997; Bento, 1997; d'Espiney, 1999, 2008; Costa, 1998, 2002; Mestrinho 1995, 1997a; Abreu, 1998, 2008).

Nos estudos sobre identidade, formação e trabalho dos enfermeiros, Abreu (2008) conclui que a enfermagem se encontra actualmente num processo de mudança identitária, e contextualiza-a no quadro das mudanças globais da sociedade. Conclui que as próprias representações construídas no interior ou no exterior da profissão e as dinâmicas profissionais radicam em constelações de ideologias, cuja inteligibilidade não deve ser avaliada de forma apriorística, mas sim justificada pelas transições que se operam na vida dos indivíduos.

Outros estudos emergiram sobre o modo como os estudantes pensam a enfermagem. De acordo com Bento (1997), o modelo académico que lhes é proposto pela escola, indica que estes fazem enfermagem em concordância com o modelo de prática predominantemente observado nos contextos em que se processa a prática e não segundo o modelo que lhes é ensinado.

Também em trabalho anterior Mestrinho (1997a) constata que os enfermeiros recém-formados vão progressivamente sendo socializados e aderindo à identidade dominante dos enfermeiros nos contextos clínicos, para o que contribui a periferalização do seu saber relativamente a outros profissionais e à organização funcional do seu trabalho. Ainda sobre a identidade profissional dos enfermeiros refere-se que esta se constrói, através de um percurso singular, podendo ser perseguida na formação inicial, continuada na formação contínua, nas experiências de trabalho e na reflexão sobre elas, o que pressupõe as crenças e os valores profissionais veiculados e transmitidos por herança cultural no seio do grupo de pertença e de outros grupos que participam na prestação de cuidados.

A existência de uma reestruturação das matrizes representacionais e identitárias dos enfermeiros a partir da construção de estratégias pessoais e profissionais adoptadas por esses profissionais e a procura de compreensão dos problemas dos contextos da sua produção são valorizadas no estudo de Rebelo (1996).

Embora escasseiem estudos sobre os professores de enfermagem, o estudo de Teixeira (1997) dá um contributo importante para a clarificação da problemática. A autora encontra uma dupla identidade profissional nos professores de enfermagem e aponta que, no grupo destes docentes, está presente uma identidade cruzada, no sentido que lhe dá Tajfel, por ser cada vez maior a mobilidade para o grupo de pertença dos professores, dado que este grupo está tendencialmente a fazer a sua passagem para a identificação com os professores e não com o grupo dos enfermeiros. Neste estudo, os resultados indicam que pode encontrar-se uma clara tendência para a identificação dos professores de enfermagem ao grupo de pertença dos docentes do ensino superior, conduzindo à passagem para esse grupo de pertença e a consequente revalorização dos seus papéis sócio-profissionais, induzindo novas formas de ser e de estar na profissão de docente de enfermagem.

No decurso do tempo, assiste-se a um movimento de passagem que se deu quando ocorreu a transição do ensino de enfermagem para o ensino superior, que permitiu criar uma nova dinâmica no ensino da profissão, em simultâneo com a dinâmica do ensino superior, indicando a reconfiguração das identidades profissionais dos professores de enfermagem.

Apesar das solicitações do quotidiano docente, designadamente, os inúmeros problemas operacionais, a conceptualização de cursos, a investigação no domínio de diversas áreas científicas e a resolução de situações de carácter burocrático-institucional, pode continuar a questionar-se, como fez Teixeira (1997), se os professores de enfermagem possuindo uma dupla identidade, como enfermeiros e como professores do ensino superior, procuram uma revalorização do seu papel e uma nova identidade, uma nova forma de ser e de estar na profissão, pelo estatuto que adquiriram. Analisando dois grupos (enfermeiros e professores) a autora verificou que o grupo dos docentes de enfermagem tem uma identidade semelhante e, ao mesmo tempo, diferente do grupo dos enfermeiros e dos professores do ensino superior. Ou seja, quando os professores de enfermagem desempenham esses dois tipos de papéis nos contextos das escolas, universidades e instituições de saúde confirmam uma identidade compósita. Esta identidade radica-se em

valores fundados nos seguintes eixos: na cultura das organizações, nos processos de mudanças constantes onde estão inseridos, no como e com quem trabalham (Costa, 2002, 2006; Abreu, 2008; d’Espiney, 2008).

Ao nível internacional apresenta-se alguma evidência científica (Stronach *et al.*, 2002) que se refere a diversos resultados sobre as mudanças nos contextos formativos e na dinâmica profissional docente na busca de identificação ao grupo de pertença dos professores de enfermagem.

De acordo com Stronach *et al.*, (2002), desenvolvendo estudos com grupos de professores de enfermagem e enfermeiros chegaram a conclusões sobre as identidades e o profissionalismo de professores de enfermagem; interpretaram mini-narrativas de auto-apresentação de um grupo de professores e outro de enfermeiros e constataram que, no grupo dos professores, existe instabilidade, transferência de atitudes e valores, algumas vezes contradições e expressão de conflitos, por terem sido enfermeiros e só depois professores de enfermagem.

Neste contexto, a reconfiguração das identidades dos professores de enfermagem vai-se desenrolando a partir de uma lógica de construção identitária interna aos actores, em que se afirmam pela experiência e pela capacidade de integração nos grupos onde se inserem profissionalmente. Dado que na docência se exige a realização de múltiplas actividades e tarefas inerentes ao ensino superior, mas construídas na especificidade da enfermagem, as mudanças no trabalho docente devem considerar o colectivo profissional.

As ideias que ressaltam deste capítulo indicam, essencialmente, que o objecto profissional da docência em enfermagem e os traços da profissão de professor de enfermagem comportam um saber sistemático e global (desenvolvimento da disciplina); uma atitude de serviço perante o cliente (estudante) e uma autonomia profissional que engloba prestígio social, reconhecimento legal e público do estatuto dos professores de enfermagem. Tais indicadores reforçam o que refere Lemosse (1989) sobre a profissão de professor de outros graus de ensino. O que aqui prevalece integra o profissionalismo e as identidades dos professores numa subcultura profissional específica da enfermagem e uma outra que se vai inscrevendo²² através de processos de socialização, nas diversas instituições de ensino superior, nacional e internacionalmente, a que os professores têm acesso, sugerindo elementos para um novo profissionalismo docente.

²² Inscrição é um processo que implica acção, afirmação, decisão com as quais o indivíduo conquista autonomia e sentido para a sua existência (Gil, 2004).

Corroborando a opinião dos autores citados neste capítulo, a procura de um profissionalismo dos professores de enfermagem orientado por valores e ideais fundados na enfermagem e na docência integra a inerente responsabilidade de formar enfermeiros e outros públicos, aderindo a uma grande diversidade de processos formativos em múltiplos contextos onde decorre o processo de socialização.

A reconfiguração identitária dos professores de enfermagem é transversal à ética profissional e a uma formação em valores de cuidar e ensinar pelas quais se orientam na sua acção profissional.

Acompanhar a evolução do ensino superior e o desenvolvimento da profissão de professor de enfermagem comporta diversas dimensões identitárias:

- Desenvolvimento profissional aliado ao inerente esclarecimento identitário.
- Alargamento do campo de actuação através de projectos nacionais e internacionais ligados à enfermagem e ao ensino superior com um incremento de mais valias de um conhecimento que é polidimensional.
- Autonomia profissional na acção com os estudantes, pares e perante as hierarquias das organizações formativas para reduzir as ambiguidades existentes.
- Diminuição de antinomias de um nível discursivo ideal (sobre concepções de ensino e de enfermagem) e um outro nível pragmático (o da prática real da docência, remetendo para competências de ensino e investigação).
- Reequacionamento das noções de profissionalismo e profissionalidade relativas ao desempenho desses docentes e à expressão de valores e ideais profissionais em função do que é requerido socialmente para a docência de enfermagem.

Neste âmbito, torna-se agora fundamental determinar o sentido do profissionalismo que assenta em várias realidades sociais e profissionais e se caracteriza por alguns problemas de origem diversa, de entre os quais:

- O funcionamento de controlo tecnocrático, pré-determinado e burocratizado, inscrito no quadro de referência de escolas e contextos de trabalho, já que frequentemente, os valores de serviço público se relacionam com a vertente burocrática das organizações e o ideal de serviço público se expressa pela racionalidade instrumental gerando diversos conflitos.

- O deslizamento entre as finalidades da instituição educativa e as necessidades dos professores, em que o ideal de serviço público e os interesses sócio-profissionais dos professores nem sempre coincidem.
- A adesão à burocracia institucional, agindo na prática docente, com procedimentos correctos do ponto de vista da organização, mas com lógicas tradicionais do ponto de vista filosófico.
- O ensino de enfermagem é considerado como um serviço público que apresenta, muitas vezes, um funcionamento organizacional de controlo tecnocrático, pré-determinado e burocratizado.
- A missão dos professores de enfermagem (ensino, investigação e intervenção na comunidade) é transversal à missão organizacional que oscila entre os ideais dos professores e a missão de serviço público.
- Reconhecimento de que as práticas educativas se desenvolvem nas teias de uma grande complexidade de saberes e de competências, remetendo para modelos de formação que orientam o trabalho docente.

CAPÍTULO II – MODELOS GERAIS DE FORMAÇÃO E DE FORMAÇÃO EM ENFERMAGEM

Promove-se
o desenvolvimento da profissão na medida em que
se desvela o seu *modus operandi*,
permitindo assim que se discuta; contribui-se ainda para o
desenvolvimento da disciplina, na medida em que se fornecem
elementos passíveis de virem a integrar o seu corpo de conhecimentos.

Lopes (2006)

Os estudos sobre modelos gerais de formação que se fundamentam em diversas perspectivas sociológicas referem, muitas vezes, que a formação tem subjacente uma filosofia de base positivista, linear, de causa-efeito como característica de uma cultura reprodutora que determina a transmissão e consequente reprodução do conhecimento. A escola não é neutra, transmite valores, sendo que reproduz a cultura de uma classe dominante (Bourdieu e Passeron, 1970; Bourdieu, 1993).

Tal perspectiva é coincidente com a abordagem funcionalista da socialização em que a função social da escola se orienta não apenas pela transmissão de saberes, mas também por veicular valores em benefício dos sistemas sócio-económico e da cultura dominante, podendo determinar os modelos de formação (Sainsalieu, 1988; Dubar, 2000).

Na perspectiva interaccionista da socialização, o ensino e os professores tornam-se agentes de uma consciência sociológica que, numa óptica de mudança social, assumem novos papéis profissionais. À medida que se desenvolve o processo de socialização, a função da escola pode transformar-se, bem como a dos professores, deixando de transmitir valores para garantir a estabilidade social e passando a englobar processos de adaptação às mudanças sociais (Richardson e Placier, 2001).

Nessa perspectiva, a interação entre pares e a procura de significados: aquilo que fazem, como o fazem, as interações que a mudança provoca na natureza do trabalho e nas decisões sobre os modelos de formação tornam-se guias do trabalho docente. Estes modelos, segundo a psicologia do desenvolvimento, identificam-se com duas tipologias: como modelos absolutistas ou castradores ou, ao invés, dialécticos ou libertadores, incluindo, respectivamente, processos formativos centrados nos professores e nos conteúdos, ou na formação integral dos indivíduos (Marchand, 2001).

Os modelos gerais de formação descritos na literatura correspondem a diversas orientações da prática docente e a várias relações de complementaridade entre a teoria e a

prática. Os três modelos de formação preconizados por Ferry (1987) dizem respeito ao tipo de processo, à dinâmica formativa e ao modo de eficiência (não à estrutura do sistema, objectivos ou conteúdos). Os modelos de formação concebidos por Ferry (1983) apresentam correspondência com os modos de trabalho preconizados por Lesne (1977)^{xix}. Assim, o modelo das aquisições de Ferry corresponde ao modo de trabalho de tipo transmissivo de Lesne, em que se considera o estudante com um papel passivo e não se valoriza a sua experiência nem os seus saberes adquiridos. Centra-se nos conhecimentos e nos modos de raciocínio próprios dos conteúdos a ensinar e menos em exercícios de observação e de análise das situações. Neste modelo propõem-se aquisições programadas e verificáveis onde a prática é vista como aplicação da teoria e a aprendizagem se perspectiva como aquisição de um saber organizado em função de resultados obtidos em que o conhecimento precede a aplicação dessa prática²³.

O modelo centrado no percurso ou na *démarche* de Ferry (1987) apresenta similitude com o modelo personalista de Zeichner (1992) e com o modo de trabalho de tipo incitativo de Lesne (1997) em que o estudante é sujeito da sua própria aprendizagem e reflecte sobre ela. Esses modelos fundamentam-se na psicologia do desenvolvimento e da cognição e em concepções construtivistas da aprendizagem, incidindo na resolução de problemas e na construção de projectos individuais ou formativos. Baseiam-se nas experiências dos indivíduos, com vista ao desenvolvimento de competências. O professor é um recurso para a resolução de problemas da prática profissional, recorrendo a diversas experiências que preparam para o confronto com as situações profissionais. Esses modelos englobam ainda, experiências que permitem romper com a rotina, alargar horizontes, enriquecer percepções e modos de actuação em que a tónica é colocada sobre o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos. Centralizam-se no próprio formando, como adulto, com autonomia que rendibiliza os saberes adquiridos e as experiências de vida (Ferry, 1987; Zeichner, 1992).

No modelo centrado no percurso ou na *démarche*, a teoria é vista como momento mediador do *transfert* de uma prática a outra prática. Nesse processo, a relação teoria-prática deixa de ser normativa, promovendo-se a auto análise e a reflexão nas situações de

²³ As referências a teoria e prática apresentam dois níveis diferentes de significados: um nível fundamenta-se no que Malglaive (1994) sustenta sobre dois modos de apreensão diferentes a teoria (guia da tomada de decisão na prática), cujo eixo é sobre o conhecimento e a prática, cujo eixo é sobre a experiência. Trata-se de um nível de formalização em que teoria não é aplicável na prática, mas que dela emerge. No léxico dos professores, teoria e prática remetem, muitas vezes, para a lógica aplicacionista que considera os momentos e espaços de teoria separados dos momentos e espaços onde se aplica o conhecimento.

aprendizagem. Esse modelo apresenta-se com um carácter social e profissional, em função da mobilização das aprendizagens, do desenvolvimento de competências e das estratégias de acção através da investigação (Zeichner e Tabachnick, 1985).

O terceiro modelo preconizado por Ferry (1987) é o *modelo centrado na análise* de situações em que o professor desenvolve metodologias que permitem a apropriação de saberes pelos estudantes, tendo em conta a imprevisibilidade das situações. Neste modelo, a teoria fundamenta e regula a prática, sendo necessário desenvolver conhecimentos, metodologias inovadoras, bem como introduzir experiências diversas. Estas perspectivas contêm a análise integrada dos saberes, dos saberes-fazer e das experiências vividas pelos actores, visando dar-lhes sentido na prática profissional. Trata-se de um modelo que conjuga o percurso e a análise, fundamentando-se em linhas conceptuais da psicologia e das correntes sócio-construtivistas ^{xx} em que os sujeitos da aprendizagem são estimulados à participação (Zeichner, 1983). Nesse modelo centrado na análise de situações, os professores detêm uma inteligência pedagógica que engloba a complexidade das acções, permite fundamentar o saber profissional e promove as tomadas de decisão sobre diversas concepções de formação, revelando um profissionalismo docente eficiente (Eraut, 1996; Day, 2001).

Ao nível do ensino superior, considera-se o processo formativo e os actores que nele intervêm como algo de polidimensional. Por esse motivo, não basta aos professores dominarem os saberes e saberem ensinar mas devem orientar-se para alargarem os seus quadros de referência sobre modelos de formação (Esteves, 2007).

A organização do ensino superior preconiza a substituição do paradigma do *ensino* pelo paradigma da aprendizagem auto-regulada centrada nos estudantes e nos objectivos da formação com implicações nas metodologias, cada vez mais activas e cooperativas, o que legitima a assunção de responsabilidades e competências docentes nas áreas científica e pedagógica.

Contudo, apresentam-se algumas críticas a essa nova organização do ensino. De acordo com Crato (2009), os professores aderem facilmente a um construtivismo dogmático, onde a pedagogia aliada à burocracia do Estado, privilegia a centralidade da formação no estudante e nas suas motivações, diminuindo o acompanhamento docente e a transmissão de conhecimentos.

A passagem da transmissão passiva para uma transmissão activa de conhecimento e o desenvolvimento crítico de competências, com base em modelos centrados nos interesses

e nas necessidades dos formandos introduzem estratégias pedagógicas, saberes processuais, competências específicas dos professores transversais e colectivas como importantes contributos para seguir as orientações do processo de Bolonha (Rodrigues, 2006; Crato, 2009).

A compreensão dos modelos gerais de formação perspectivados com essa nova organização do ensino fornece contributos para a análise dos modelos de formação em uso no ensino de enfermagem.

Os modelos de formação pelos quais se guiou o ensino de enfermagem até meados dos anos oitenta do século XX seguiram à margem do sistema educativo nacional (Nunes, 2003) tendo sido subsidiários dos modelos gerais de formação. Desenvolveram-se num meio social específico, a enfermagem, com influência do pensamento cartesiano, o que aliado à dificuldade de afirmação do campo próprio da disciplina permitiu uma orientação predominante de ideologias referentes à racionalidade técnica²⁴.

Com a evolução do pensamento científico, a enfermagem e o seu ensino foram influenciados pelas correntes sociológicas do interaccionismo simbólico e por diversas áreas científicas que influenciaram o seu desenvolvimento, no decurso do século XX, com a introdução de novas concepções próprias da disciplina e da profissão de enfermagem, pelas quais a profissão e a formação se vieram a orientar.

A par e passo, as escolas vão desenvolvendo a sua identidade organizacional, cuja finalidade principal é a formação de enfermeiros, com base no saber profissional dos docentes fundado na sua profissão, o que se reflecte na organização curricular dos cursos e na formação de professores (Bevis e Watson, 1989; Martin, 1991; Kéroutac, 1994).

Como propósito da explicitação do presente quadro de referência sobre modelos de formação no ensino de enfermagem, considera-se neste capítulo: (i) a mudança de paradigma no ensino de enfermagem; (ii) a necessidade de desenvolvimento de investigação em áreas de um saber próprio da disciplina, mas também polidimensional; (iii) a implementação de novos modelos de formação orientadores do trabalho docente e (iv) a emergência de novos papéis e competências dos professores.

Neste enquadramento, nos subcapítulos seguintes pretende-se compreender como os modelos gerais de formação, sendo subsidiários dos modelos de formação em

²⁴ O conceito de racionalidade é definido por Habermas como a tendência dos indivíduos para ouvir ou agir, traduzindo-se em modos de comportamento. Considera-se o ensino uma acção estratégica e comunicativa e os problemas da modernidade como resultado do desequilíbrio entre a racionalidade técnica e comunicacional e não apenas entre os sistemas sociais e o modo de vida (Habermas, 1981).

enfermagem, clarificam o modo como os professores de enfermagem se desenvolvem profissionalmente no ciclo recursivo entre o saber investido na acção docente, ponto de partida e mobilizador de novas competências e o saber proposicional que detêm.

1 - PARADIGMAS DA PROFISSÃO DE PROFESSOR

Importa, nos dias de hoje, reequacionar os valores em todas as áreas sociais (artes, ciências e filosofia...) sobretudo porque somos confrontados com um mundo que mudou e com a confiança de podermos moldar a sociedade nesses valores. Trata-se de um enorme empreendimento mas não é uma impossibilidade, retirando o positivo deste mundo globalizado como, o *networking*, intercâmbios diversos e trabalho em rede com diversos actores, e instituições (escolas, universidades e empresas).

Marçal Grilo (2007)

As diferentes abordagens metodológicas, as diversas classificações e tipologias, a natureza, a diversidade de saberes e competências encontradas na literatura sobre a profissão docente, constituem categorias analiticamente distintas, tornando-se úteis para a inteligibilidade dos papéis profissionais dos professores que se desenvolveram, ao longo dos tempos:

- Nos séculos XVII e XVIII, o professor é encarado como mestre natural cuja função e cujo papel se reduzem ao de transmissor de um conteúdo cultural orientado por uma relação pedagógica unidireccional;
- No início do século XX, o professor é considerado como técnico (detém saberes-fazer técnicos) e como mestre artesão, dado que desenvolveu formação pedagógica e que a reproduz, baseada na experiência e na prática. Trata-se dos fundamentos da pedagogia tradicional;
- Na segunda metade do século XX a pedagogia centra-se nas necessidades dos estudantes e o professor é considerado como mestre científico e educador ou animador, com conhecimentos nas áreas da psicologia e sociologia, visando colmatar essas necessidades (Borges, 2007).

As tipologias sobre a profissão docente assentam em diversos paradigmas e diferentes concepções de ensino-aprendizagem, de entre as quais se salienta a classificação do professor convencional ou mestre, considerado como o centro da actividade no contexto formativo, em que as acções dos alunos giram em seu redor, impondo a dinâmica do processo formativo. Mas, os programas curriculares e a ordem das interacções com os estudantes dependem de regras organizacionais (onde os professores exercem a docência) e do seu cumprimento e, também da sua própria iniciativa. Os professores são

influenciados pela sua formação científico-pedagógica que pode colocar a tónica na transmissão de conhecimentos, mas também podem considerar muitos outros factores, de entre os quais, a tomada de decisão sobre os conteúdos, a selecção de metodologias as escolhas das práticas pedagógicas, o que permite regular o seu desenvolvimento e o dos estudantes.

A análise de Borges (2007) que se inspira em estudos de Blin (1997) e Lautier (2001) sustenta que a transição do professor mestre para o professor educador ou orientador (no sentido de facilitador) da aprendizagem, caracterizando-se por incluir atitudes e comportamentos nas práticas docentes consentâneos com a legitimidade social do professor e como garante de valores reconhecidos pela sociedade, como a participação e o respeito entre os actores da formação. A passagem do professor mestre para o professor educador ou orientador) manifesta-se em novos papéis e novas competências dos professores na vertente afectiva e na disponibilidade para ouvir os estudantes, pares e tomar decisões concordantes, tendo como consequência uma nova organização do trabalho docente. Trata-se de uma classificação que integra o papel de mentor ou tutor que aponta para uma mudança de perspectiva no processo formativo nas questões de uma maior autonomia e liberdade dadas aos estudantes, da auto-aprendizagem e da construção de conhecimento partilhado, através da resolução de problemas (Altet, 2000).

A tipologia desenvolvida por Harden e Crosby (2000) aponta que o professor (ao nível do ensino fundamental) desempenha diversos papéis que se reagrupam em áreas como ser: fornecedor de informação; modelo profissional; facilitador da aprendizagem; avaliador dos alunos e dos programas; planificador, criador de materiais e gestor de currículos. Essa tipologia inclui o professor como avaliador das aprendizagens e dos programas, que necessita de prestar contas à sociedade como forma de auto-regulação e de cumprimento do seu papel social por designação do legislador, da administração ou da gestão do colectivo profissional.

A área de intervenção do professor no papel de avaliador de estudantes, programas e currículos ou de si próprio integra-se no desempenho eficaz e de elevado sentido ético quando tem a capacidade de avaliar o seu próprio trabalho, o que se articula com a construção da identidade profissional e perpassa a capacidade de exercer com autonomia a sua actividade, porque controla o seu trabalho (Nóvoa, 1992).

O papel de planificador de currículos descreve o professor que põe em prática um saber profissional, tornando-o capaz de conceber e desenvolver programas curriculares com

carácter multidisciplinar numa lógica de trabalho cooperativo com os pares, decorrente da análise de necessidades dos estudantes (Pacheco, 2001; Rodrigues, 2006; Borges, 2007). Neste âmbito, os estudos encontrados na literatura, revelam uma diversidade de estudos que revelam vários tipos de professores com diferentes posturas teóricas e diferentes concepções da educação, que em sequência representam diversos papéis profissionais, de entre os quais, o de investigador que apela à criatividade e se caracteriza por uma postura científica, de descoberta e de produção de saberes em que a construção de projectos de formação lhe impõem uma constante preparação no domínio profissional (Harden e Crosby, 2000).

Os princípios das classificações encontradas na literatura, aproximam-se de um novo paradigma das práticas dos professores segundo refere Paquay *et al.*, (2001) sobre a passagem do professor improvisado (característico de uma educação empírica e pouco organizada) para o professor científico com competências na produção e na divulgação de evidência científica, fundada nos saberes da acção, a par com os seus diversos recursos cognitivos, habilidades práticas e esquemas operativos. Para além disso, os diversos papéis emergentes nas diversas classificações são ancorados no estabelecimento de relações bidireccionais com os estudantes, o que se representa por um triângulo composto pelo saber, pelo professor e pelos estudantes, dando origem a três processos que orientam as práticas docentes: (i) *ensinar*, que se baseia na relação privilegiada entre o professor e o saber; (ii) *formar*, que se sustenta na relação privilegiada entre o professor e os alunos; e (iii) *aprender*, que se fundamenta na relação privilegiada entre o aluno e o saber (Postic, 1984; Lautier, 2001).

Com efeito, distingue-se o professor mestre instruído, especialista de conteúdos e o professor pedagogo que se caracteriza pela preocupação com a forma de transmitir e de promover as aprendizagens, de controlar a turma e pela centralidade nas actividades dos estudantes e ainda por um nível pluridisciplinar dos saberes organizados e partilhados. O professor pedagogo focaliza-se sobre o estudante, sobre o processo e orientação das aprendizagens e, sobre a previsão das dificuldades e sobre os seus percursos (Borges, 2007). Trata-se de um professor que detém um saber prático, mas que desempenha um papel de actor, de decisor de situações pedagógicas, preocupado com a gestão interactiva do processo formativo e com as práticas e métodos de ensino, em que se promove um estudantes proactivo (Dumont, 2000; Altet, 2000).

O professor pedagogo promove uma gestão pedagógica e uma acção de mediação, de regulação funcional, de tutoria e de facilitação, aplicando com eficácia instrumentos de avaliação, visando a qualidade e a eficácia do ensino; conjugando os acontecimentos sociais e académicos e a promoção do trabalho autónomo, as actividades de pesquisa e o desenvolvimento de iniciativas incentivadoras dos processos cognitivos dos estudantes (Altet, 2000).

Os diversos paradigmas correspondem ao cruzamento de diversas concepções do desenvolvimento de professores com diversas classificações (Kennedy, 1999).

Nesta perspectiva a proposta de Paquay *et al.*, (2009) descreve o professor como: (i) *mestre instruído* (privilegia os saberes processuais); (ii) *técnico* (detém saberes-fazer técnicos); (iii) *prático artesão* (domina os saberes da prática); (iv) *prático reflexivo* (constrói um saber experiencial sistemático e comunicável); (v) *actor social* (implica-se nos projectos educativos); (v) *pessoa* (considera o seu auto-desenvolvimento). Aponta ainda para o professor que se torna um profissional do ensino e que deve dominar profundamente os saberes a ensinar, promover a reflexão sobre os saberes das áreas científicas e interdisciplinares, tendo em vista a compreensão de um mundo complexo, em mudança e em interacção, como pessoa e com o meio social envolvente.

Assim, os paradigmas da docência, enquanto representações e crenças sobre a natureza do trabalho docente caracterizam-se como: (i) o paradigma comportamental, que perspectiva o ensino na separação de teoria e prática; (ii) o paradigma artesanal que enquadra o ensino como um conjunto de saberes e competências profissionais docentes a desenvolver nos contextos através da prática (professor como *bricoleur*) (iii); o paradigma crítico orientado para a pesquisa, que perspectiva o ensino como um conjunto de atitudes, processos investigativos, críticos e de reflexão; (iv) o paradigma personalista, que considera o ensino como um processo de desenvolvimento pessoal a partir de princípios e de inter-relações singulares, a par do desenvolvimento profissional dos professores (Paquay *et al.*, 2001; Paquay, 2004).

No Quadro Nº 1 sintetiza-se o cruzamento dos diversos paradigmas, concepções e tipos de objectivos dominantes da profissão docente, encontrados em trabalhos que investigam a formação e a prática de professores.

QUADRO Nº 1 - PARADIGMAS E CONCEPÇÕES DA PROFISSÃO DE PROFESSOR

(Adaptado de Paquay 1994; Paquay *et al.*, 2009)

Professor	Paradigmas da profissão de professor	Concepções de trabalho docente	Objectivos da docência
<i>Mestre instruído, especialista de conteúdos</i>	Paradigma do controlo dos saberes e dos estudantes	Aplicação de teorias e princípios gerais de formação	SABER - Domina e explora saberes e competências - Detém saberes disciplinares e interdisciplinares - Detém saberes didácticos e epistemológicos - Domina saberes pedagógicos, psicológicos e filosóficos.
<i>Técnico</i>	Paradigma comportamental	Habilidades técnicas	SABER-FAZER TÉCNICO - Usa diversas técnicas de ensino (audiovisuais e outras) - Coloca em prática saberes fazer (técnicas) - Aplica regras formalizadas.
<i>Prático artesão (bricoleur)</i>	Paradigma artesanal	Prática/Experiência	SABER PRÁTICO - Realiza tarefas nas diversas funções - Utiliza esquemas de acção nos diversos contextos formativos.
<i>Prático reflexivo</i>	Paradigma crítico: - Reflexivo - Investigador	- Análise crítica - Acção deliberada	SABER DA EXPERIÊNCIA - Reflecte sobre as suas práticas (analisa os seus efeitos); - Produz instrumentos inovadores (nível da investigação).
<i>Actor social</i>	Paradigma colaborativo - Parceiro (negociação) - Análise lúcida (conflitos, valores, ética).	Análise crítica	SABER EMPENHAR-SE - Analisa as articulações possíveis entre situações e profissionais - Envolve-se em projectos colectivos e colaborativos.
<i>Pessoa</i>	Paradigma personalista - Relacionado com a investigação - Relacionado com o tornar-se (<i>devenir de soi</i>).	- Criação de projectos pessoais e profissionais - Formação ao longo da vida	SABER-SER e SABER TORNAR-SE - Envolve-se no seu desenvolvimento pessoal - Está em projecto de evolução profissional - Está em relação com os outros.

As tipologias sobre a profissão docente fundamentadas nos diversos paradigmas e concepções de formação de onde decorrem as diferentes classificações sobre a docência evidenciam que as práticas dos professores são articuláveis com os papéis profissionais e com os sabers que detêm.

Assim, a docência é perspectivada numa diversidade de modelos orientadores das práticas pedagógicas, com fundamentação em diversas áreas científicas: a psicologia, a sociologia e ainda se alicerça nos percursos históricos de onde emergem saberes que não são apenas do domínio declarativo, mas que partem da acção real dos professores (Tardif, 2000a,b, 2002).

1.1 - Saberes docentes: tipologias e classificações

A competência profissional está relacionada com os actores envolvidos e envolventes, o contexto onde se inserem e a dialéctica entre acção e o saber. Este saber é um construto individual fruto de investimentos pessoais que passam pelo processo de reconhecimento de si numa determinada área dos saberes.

Costa (2002)

A polissemia que admite os termos - saberes e competências - torna necessária uma clarificação epistemológica sobre as noções de saber e de competência²⁵ e uma explicitação do conceito de conhecimento profissional geralmente articulado e mobilizado na actividade docente, já que é controverso concebê-lo como uma justaposição entre saberes e competências ao nível das práticas pedagógicas dos professores.

Neste trabalho, em que se pretende a compreensão desses conceitos, opta-se por uma organização em que se separa as abordagens sobre os saberes e sobre as competências dos professores.

Face à produção científica sobre o ensino e os saberes dos professores salientam-se inúmeros estudos, na área da educação publicados nos Estados Unidos da América, na Europa e em países anglo-saxónicos e francófonos, além de abundantes investigações e artigos divulgados sobre os conhecimentos em que se verifica uma diversidade de abordagens teórico-metodológicas (Gage, 1963; Shulman, 1986, 1987; Martin, 1993; Gauthier, 1998; Tardif e Lessard, 2001; Lessard *et al.*, 2004; Lessard, 2009b,c).

²⁵ A noção de competência reporta-se aos comportamentos específicos ou ao desempenho, podendo ser observados, demonstrados e avaliados. Mas também se refere ao domínio de conhecimentos e de capacidades, o que pressupõe uma intencionalidade prévia ao comportamento ou ao desempenho (Alarcão e Tavares, 2003).

As concepções que baseiam as diferentes tipologias e classificações sobre saberes são ecléticas e pautam-se pela multiplicidade de problemáticas e por vários campos teóricos e metodológicos. Assim, as tipologias que se apresentam, seguidamente, são marcadas por uma grande variedade teórica e metodológica, uma vez que os agrupamentos dos saberes dos professores assentam em critérios diversos. De entre essas, seleccionaram-se algumas classificações que não são apenas um elenco de indicadores, mas que se fundamentam em diversas concepções de formação, sendo necessário apresentá-las sem as reduzir a um guia ou uma listagem.

Ao nível das ciências da educação, Borges (2001) identifica diferentes tipologias de saberes dos professores e diversas abordagens teórico-metodológicos que lhes subjazem que se sustentam nos estudos de Shulman (1986)^{xxi}, Martin (1992)²⁶ e Gauthier (1998)²⁷, trabalhos realizados nos Estados Unidos da América e Canadá em períodos e contextos social, científico e político diversos. Para a sua compreensão identificam-se as abordagens teóricas sobre saberes docentes e respectivos quadros metodológicos, revelando-se assim, as intervenções docentes (Borges, 2001).

A autora, citando Shulman (1986), apresenta uma perspectiva fundada nos paradigmas de investigação e seus resultados, sendo mapeados seis paradigmas diferentes ou programas de formação²⁸. Trata-se então de: (i) *o programa academic learning time* que veicula as *performances* do docente aliadas ao tempo de aprendizagem e às actividades dos estudantes, face às complexidades que envolvem as interacções em sala de aula. O foco deste programa é colocado nos processos dedutivos do pensamento dos estudantes que se apresentam como uma unidade de análise mais individual do que colectiva, tendo subjacente uma concepção passiva da aprendizagem e a não incorporação dos acontecimentos contextuais. Reportam-se ao domínio *processo-produto*, que correlacionam a *performance* dos docentes e, consequentemente, as capacidades adquiridas pelos estudantes.

(ii) *O programa sobre a cognição dos alunos (students mediation)* relaciona-se com as intervenções docentes e medeia as abordagens de tradição psicológica quantitativa

²⁶ Daniel Martin (1992, 1993) constrói uma tipologia de investigação e reflecte sobre a influência e a natureza das pesquisas sobre os saberes docentes num contexto de mudança acelerada como sendo de discussão fundamental nos EUA.

²⁷ Gauthier *et al.*, (1998) considera o problema relativo a uma vasta gama de conhecimentos de conhecimentos, presente nas pesquisas sobre o *knowledge base*. Assume uma posição de crítica à semelhança dos investigadores e cuja centralidade é, no contexto da sua obra, o de internacionalização das reformas.

²⁸ Dado os pressupostos filosóficos e as concepções do real que um paradigma implica, Shulman inspirado em Lakatos prefere utilizar o termo programa.

(processo-produto) e as estratégias qualitativas. Permite analisar a complexidade da vida dos estudantes em sala de aula, pautada pela integração dos conhecimentos académicos e do conhecimento social. Este programa enfatiza aquilo que os estudantes pensam e sentem e as motivações em torno das actividades que desenvolvem. Reforça também a articulação dos processos social, intelectual e formativo, designadamente, no âmbito das dificuldades cognitivas dos estudantes e do desenvolvimento de actividades integradas no meio social (Doyle, 1983, cit. por Borges, 2001).

(iii) O *programa classroom ecology* analisa as influências reflexivas das intervenções dos professores e dos estudantes. Baseia-se na antropologia, na sociologia e na linguística. A preocupação não é acumular conhecimentos sobre comportamentos e práticas educativas eficazes, mas constituir-se como uma fonte de crítica e de problematização de situações de ensino (Shulman, 1986).

(iv) O *programa sobre a cognição dos professores* identifica o pensamento do docente em relação às suas acções. O objecto de estudo trata os processos cognitivos do docente e focaliza o conhecimento, enfatiza o *conhecimento dos professores* em vez de analisar *o que fazem*. Sustenta-se na psicologia cognitiva de Piaget, ao invés da psicologia behaviorista e funda-se na psicologia da informação (*information processing*) e também na psicolinguística. Destacam-se neste programa os trabalhos de Shavelson (1988, 1992); Elbaz (1983) em que o professor é visto como um profissional que toma decisões, faz julgamentos em contextos complexos e incertos da actividade docente. Dentro desse programa, salienta-se o trabalho de Elbaz (1983) que se centra numa teoria sobre o pensamento e o conhecimento prático e pedagógico dos professores.

(v) O *programa que procura colmatar as lacunas* diz respeito a estudos realizados no contexto de sala de aula, durante diferentes períodos do ano lectivo, onde a abordagem processo-produto se desenvolve em meio natural. Embora se inspire na psicologia behaviorista, em oposição a investigações em laboratório, contribui para o desenvolvimento de políticas e de reformas do ensino. Face a esta perspectiva, os professores parecem ser capazes de aprender e agir, o que consequentemente se reflecte na aprendizagem e no rendimento dos estudantes, tal como na eficácia do ensino, na eficiência nas actividades docentes e na melhoria dos processos formativos nas Escolas.

(vi) O programa da *compreensão cognitiva dos conteúdos das matérias* ensinadas integra as relações entre estes conteúdos e o ensino (*instruction*) que os docentes transmitem aos estudantes (Shulman, 1986). Identificam-se diversos tipos de conhecimentos dos

docentes: o conhecimento da matéria ensinada (*subject knowledge matter*), o conhecimento pedagógico da matéria (*pedagogical knowledge matter*) e o conhecimento curricular (*curricular knowledge*) (Shulman, 1986; Sikes, 1989).

Este último programa fundamenta-se nas correntes do *knowledge based* e na perspectiva interpretativa e simultânea da cognição e das acções dos professores, no que se refere ao desenvolvimento de projectos, de actividades, de teorias implícitas e explícitas que utilizam nas suas actividades e ainda nas concepções sobre conteúdos, currículo e programas (Shulman, 1987).

Estas diferentes abordagens que realçam a intervenção docente consubstanciam-se na proposta de Shulman (1987) sobre uma tipologia em que são identificadas diversas categorias de saberes integrantes do conhecimento do professor: o conhecimento disciplinar, pedagógico geral, do currículo, da psicologia, do contexto institucional, os conhecimentos dos fins educativos e outros conhecimentos que não fazem parte do domínio escolar. Tais abordagens apresentam-se pertinentes para o estudo dos saberes dos professores de enfermagem e consequentes intervenções teóricas e práticas.

Assim, especificam-se as abordagens de Shulman (1987) sobre a caracterização do conhecimento docente que se enquadra numa matriz teórica e noutra matriz prática. Apresentam-se seguidamente sete dimensões do conhecimento docente:

- *Pedagógico de conteúdo* que se refere à compreensão dos conteúdos pela desconstrução do conhecimento profissional subjacente às práticas com uma ligação epistémica ao *conhecimento de conteúdo* da área científica e ao conhecimento transdisciplinar, em que a acção competente do professor depende da integração desse conhecimento [pode articular-se com o ensino da enfermagem].
- *Do curriculum* que remete para a utilização de diversos dispositivos de trabalho que requerem o conhecimento de outras áreas profissionais [pode relacionar-se com o currículo de enfermagem].
- *Dos contextos* que reenvia para a adequação de estratégias face aos contextos sociais dos estudantes, fomentando a dimensão comunicacional para uma aprendizagem eficaz que se enquadra nas matrizes culturais e vivências dos actores [dos utentes e dos enfermeiros nos contextos formativos e clínicos, no caso da enfermagem].

- *Do estudante e das suas características* que inclui factores cognitivos, físicos, emocionais, sociais, históricos e culturais que moldam e contribuem para as diferenças individuais, ajudando a desconstrução e a adequação do conhecimento pelo diálogo com as situações, tendo em conta a sua participação como actor social em contexto.
- *Dos objectivos, dos fins e dos valores educacionais* que apresentam correspondência em relação ao respeito pelo quadro de valores que legitima as práticas [de enfermagem].
- *Das metas e dos valores* que têm sustentação na regulação do processo educativo e da prática reflexiva, inclui o conhecimento dos objectivos que devem presidir ao ensino [do cuidar em enfermagem] e aos recursos pedagógicos e às estratégias formativas;
- *De si próprio* no que se refere à dimensão *Pessoa* e é apontado pela diferenciação pessoal em termos da acção inserida no conhecimento profissional.

As concepções que baseiam as diferentes tipologias e classificações consolidam-se numa articulação entre conteúdos e pedagogia e é reforçada pelos estudos de Martin (1992) que propõe um reagrupamento segundo a natureza dos saberes docentes.

De acordo com Martin (1992) é possível identificar duas abordagens teórico-metodológicas distintas: (i) *psicocognitiva* (ênfata a estruturação mental dos saberes e sua aplicação no contexto concreto da sala de aula, revelando diferenças de acção entre professores experientes e recém formados); (ii) *subjectiva interpretativa* (focaliza as dimensões fenomenológica e interacionista dos saberes dos professores, evidenciando a relação subjectiva que estabelecem com a acção docente e as percepções que têm de si).

Recentrando a atenção sobre o saber dos professores de enfermagem, ao nível internacional, surgem publicados alguns artigos em revistas científicas que se reportam a investigações sobre educação em enfermagem e sobre os professores (estudos europeus, canadianos, americanos e australianos (*Australian Nurse Teachers Society*, 1998; Tolhurst e Bonner, 2000; SREB, 2002; Davis *et al.*, 2005).

Nesses estudos, evidencia-se uma amplitude dos saberes e competências dos professores de enfermagem, nomeadamente, no domínio da profissão de enfermagem em que o sujeito de cuidados é a pessoa a ser cuidada, mas também na educação em que o sujeito da acção educativa é o estudante, muitas vezes na dupla perspectiva de estudante e de pessoa que cuida do outro.

No que à acção dos professores de enfermagem diz respeito, cruzam-se novas formas de transmitir os saberes disciplinares com o acolhimento de novos campos de conhecimento que oscilam entre a inovação, o alargamento de espaços de intervenção docente e um *status quo* fundado na didactização e na compartimentação dos saberes (Mestrinho, 1999).

O ensino da enfermagem para além de se centrar nos conceitos da disciplina e nas suas interrelações, impõe, cada vez mais, um vasto domínio de saberes de competências dos seus professores referentes à prática, à teoria e à investigação que devem interligar-se e potenciar-se reciprocamente (Meleis, 1992; 2001).

Como é amplamente referido, a construção do saber profissional dos professores de enfermagem desenvolveu-se tradicionalmente, com base na prática e em modelos teóricos de cuidados de enfermagem (enquanto enfermeiros), assentando num saber prático e teórico (enquanto professores) (Collière, 1989; Ribeiro, 1995; d’Espiney, 1999). A formação destes professores é balizada, predominantemente, por um saber técnico-profissional, legado pela forte ligação aos contextos onde se praticava a enfermagem mas, actualmente reveste-se da necessidade da produção de conhecimentos para o desenvolvimento da disciplina de enfermagem.

A articulação entre os vários saberes é estruturante de uma identidade profissional na profissão docente e integra os diversos tipos de saberes e saberes-fazer mobilizáveis em situação profissional, tal como referem Le Boterf (1995) e Malglaive (1994) (Quadro N° 2).

QUADRO N° 2 – TIPOLOGIA DE SABERES

(Adaptado de Le Boterf, 1995; Malglaive, 1994)

Tipo	Função	Modo de Aquisição
<i>Saberes teóricos (científicos ou conceptuais)</i>	-Saber compreender	-Educação formal -Formação inicial -Formação contínua
<i>Saberes experienciais (práticos)</i>	-Saber adaptar-se -Saber agir -Saber dimensionar-se	-Formação continua -Experiência profissional
<i>Saberes procedimentais (técnicos)</i>	-Saber como proceder	-Educação formal -Formação inicial e contínua
<i>Saberes fazer experimentais (práticos)</i>	-Saber proceder -Saber operar	-Experiência profissional
<i>Saberes fazer operacionais (práticos)</i>	-Saber e fazer	-Experiência profissional
<i>Saberes fazer sociais e relacionais</i>	-Saber cooperar -Saber transferir	-Experiência social e profissional
<i>Saber-fazer cognitivo</i>	-Saber tratar a informação -Saber raciocinar /reflectir	-Educação formal -Formação inicial e contínua -Experiência social e profissional -Capacidade de análise

De acordo com Le Boterf (1995) e Malglaive (1994) manifesta-se a construção do saber profissional²⁹ que envolve a resolução de situações da prática, nomeadamente, ao utilizar a reflexividade sistemática (observação e discussão) na experiência e nas intervenções pedagógicas. Os saberes profissionais dos professores de enfermagem apresentam características que se reportam respectivamente à lógica conceptual mas também à instrumental e à prática da enfermagem. Esses saberes devem ser perspectivados e construídos na prática e na investigação, de onde emerge esse saber profissional, ancorado na experiência docente e na experiência da enfermagem.

Sobre esta problemática, encontra-se paralelo entre os com os professores de outros graus de ensino e os professores de enfermagem, tornando-se fundamental fazer com que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual (Nóvoa, 2002a), sendo também necessário entender o seu papel sócio-profissional com maior amplitude, o que remete para competências prioritárias, coerentes com as realidades sociais, com a evolução da formação contínua, com as reformas da formação inicial e com as mudanças das políticas da educação.

Neste âmbito, os saberes permitem equacionar a profissionalidade do professor de enfermagem que se fundamenta nos seus desempenhos e que se reconhece nas diferenças entre o trabalho prescrito e o trabalho real, destacando-se as competências que são construídas individual e colectivamente nos contextos de trabalho.

Torna-se assim desejável que o trabalho dos professores não seja uma mera aplicação de saberes e de competências que se aprendem mas sim um agir em situações de imprevisibilidade e de resolução de problemas cuja solução não é aprendida nem ensinada previamente mas sim experienciada (Le Boterf, 2005; Lessard, 2009c).

Neste sentido, na docência de enfermagem verifica-se uma constante recontextualização e recriação de saberes (complementares) em que se privilegia, cada vez mais, o conhecimento técnico, científico e de investigação, contribuindo para o desenvolvimento de modelos de formação orientadores do trabalho dos professores. Um desempenho eficaz e eficiente deve ser adequado ao meio e às circunstâncias em que decorre a acção sustentada por saberes científicos e profissionais, cuja finalidade é *bem-fazer e fazer bem*,

²⁹ Saberes procedimentais (Malglaive, 1994) ou saberes técnicos que se podem concretizar em termos de competências e de saberes-fazer, englobam a detenção de um conhecimento ligado ao exercício profissional (Le Boterf, 1995).

tomando sentido ao nível institucional e ao nível das práticas profissionais, em contextos específicos (Sá-Chaves; 2000).

1.2 - Papéis dos professores de enfermagem

A competência não se limita ao desenvolvimento de dons inatos, nem à consequência de um *stock* inicial de informações; é sobretudo um processo interminável, inacabado, de formação contínua, na qual se joga um papel dinâmico e fundamental de alternância entre a experiência, a prática, a reflexão crítica e as aquisições de conhecimentos fundamentais.

Costa (2006)

O debate conceptual sobre papéis e competências dos professores de enfermagem, ao nível internacional, aponta para a mudança de referenciais para a formação avançada de enfermeiros e professores. Nos Estados Unidos da América, a meio da década de oitenta do século XX desenvolveram-se estudos cujos resultados evidenciaram que os enfermeiros-estudantes na formação pós-graduada necessitavam de preparação clínica, nomeadamente para intervirem em contextos de prática profissional.

Face à expansão dos programas de mestrados em enfermagem e assistiu-se a um aumento de ingressos nos cursos ao nível de doutoramento (*Southern Regional Education Board SREB*, 2002), durante vários anos desenvolveram-se diversos estudos, de entre os quais, os de Davis *et al.*, (1992) e Krisman-Scott *et al.*, (1998), que numa intensa procura de clarificação sobre os papéis dos professores de enfermagem, encontraram competências fundamentais para esses profissionais e que posteriormente incluíram como critérios de formação nos cursos de graus superiores da formação de enfermagem.

Surgiram diversas investigações baseadas nesses estudos que divulgaram a problemática dos papéis e das competências dos professores de enfermagem, designadamente, a de Johnson *et al.*, (2002) que realizaram diversas pesquisas. Outras investigações, na *American Nurses Association Standards of Practice; National Nursing Staff Development Organization Research*, centraram-se em diversos estudos que dão ênfase à prática da enfermagem baseada na evidência (Hopkins, 2005).

Noutros contextos, os trabalhos de Benner (2001) sobre as competências dos enfermeiros e o desenvolvimento de diversos estádios de proficiência requeridos para a prática da enfermagem, fornecem contributos para o desenvolvimento dos papéis dos professores.

O desenvolvimento de novas competências dos professores de enfermagem podem influenciar as suas práticas docentes, tornando-se professores académicos (*schoolar*) e

promovendo o sucesso académico dos estudantes por via da institucionalização de um processo formativo e colaborativo. Estes estudos também se baseiam naqueles já realizados por *Board of Directors of the Council on Collegiate Education for Nursing*, bem como nos níveis de competências inscritos no *Standards of Professional School Nursing Practice*, de que resultaram instrumentos para levar a cabo a implementação de guias de programas académicos e novos desenhos curriculares nas escolas de enfermagem nos EUA (SREB, 2002).

Algumas investigações produzidas e divulgadas, no domínio das competências dos professores de enfermagem com a tutela da Universidade de Atlanta (2005)³⁰ apresentam uma proposta de um modelo, no qual se elencam *trinta e sete competências integrantes dos diversos papéis* de desempenho profissional para os professores de enfermagem.

A identificação e validação dessas competências, juntamente com as ideologias, os valores e o domínio da prestação de cuidados foram centrais num conhecimento mais vasto da enfermagem, do qual aquelas derivam e reflectem o conhecimento, as capacidades e habilidades que os professores de enfermagem devem demonstrar nos diversos papéis da docência.

Nestes estudos, num primeiro tempo, categorizaram-se as competências em três tipos de papéis / *roles*³¹: *teacher*, *scholar*, *collaborator* e, num segundo tempo, analisaram-se outras competências decorrentes do conjunto das trinta e sete encontradas, para cada um dos papéis, especificamente, baseadas em dados que se adicionaram ao estudo aquando da revisão e das sugestões dos professores participantes no levantamento e validação dos resultados (SREB, 2002).

Como parte integrante das funções de *teacher role* (corresponde ao papel lato de professor) no domínio das competências genéricas^{xxii} classificaram-se os papéis dos professores de enfermagem como os que envolvem liderança no desenvolvimento e avaliação curricular em diversos contextos educativos. As competências destes professores vão-se complexificando e traduzem-se no envolvimento dos estudantes na sua própria aprendizagem e na abertura de perspectivas sobre a realidade profissional. A capacidade de se tornar um *modelo* correcto da prática (*role model*) e um profissional da

³⁰ Trata-se de orientações inscritas em *Board of Directors of the Council on Collegiate Education Southern Regional Education Board* (SREB, 2002). Essas competências dos professores foram definidas, primeiramente, através de um repertório comportamentalista que reflecte as tarefas e condições do meio ambiente no papel de professor de enfermagem.

³¹ Na literatura anglo-saxónica, *role* é uma palavra polissémica que reenvia para *posição; função; responsabilidade; trabalho; tarefa*, correspondendo à conotação de *papel* em língua portuguesa.

docência torna-se uma componente essencial para estes professores. Os saberes desses professores fundamentam-se: em princípios, filosofias e teorias de aprendizagem; num amplo repertório de estratégias de ensino; no uso de tecnologias; nos princípios do currículo e no desenvolvimento de programas; nos instrumentos de avaliação (incluindo a formação de professores, resultados de avaliação de princípios de procedimentos de acreditação e de avaliação clínica); nos princípios legais que conduzem à prática profissional; na orientação (*mentoring*); nas influências culturais ao nível da saúde e numa comunicação eficiente (Davis, *et al.*, 2005).

As competências para *scholar role*^{xxiii} (académico) são descritas, nesses estudos, como a capacidade de *ser académico* (*scholarship*) no âmbito das responsabilidades de pesquisa, aplicação e integração do conhecimento numa dada disciplina, reflectindo uma natureza multifacetada e a importância do papel para lidar com a academia ao nível da educação. *Ser académico* requer investigação na disciplina e capacidade para comunicar com eficácia, a outros, esse conhecimento (Pape, 2000).

De entre os papéis do académico relevam-se: desenhar, colaborar e fazer uso da investigação na educação e na prática de enfermagem; procurar oportunidades para a pesquisa inter e intradisciplinar; desenvolver, ao mesmo tempo, conhecimento corrente e novo conhecimento; integrar a investigação e os resultados de estudos académicos na prática. Estes professores detêm os métodos e procedimentos de pesquisa e de investigação em enfermagem, o que remete para as capacidades de: comunicar com eficácia, dominar princípios de orientação de estudantes; tornar-se consciente de novos desafios, de oportunidades, de problemáticas, de tendências e de necessidades na profissão e no ensino; ter responsabilidade pelo *status* da investigação na prática e na educação em enfermagem; ter responsabilidade e habilidades pessoais para o desenvolvimento do pensamento criativo e analítico na atitude cuidativa (Davis, *et al.*, 2005).

A área de actuação *colaborador role*^{xxiv} segundo O'Neill (1998), cit. por Davis, *et al.*, (2005) introduz o desenvolvimento de parcerias institucionais face à dinâmica dos sistemas de cuidados de saúde, bem como a colaboração com pares, estudantes, gestores, grupos e comunidade, o que se torna essencial nos papéis de desempenho destes professores.

Os três grupos de papéis referidos, nestes estudos, para os professores de enfermagem correspondem, em diversos níveis e contextos, a modelos de comportamentos próprios

dos enfermeiros no seu exercício profissional e, conseqüentemente, promovem as melhores práticas da educação em enfermagem, quer ao nível de diversos contextos académicos, quer no âmbito da orientação da prática clínica.

Na amplitude desses papéis e no domínio do conhecimento e das competências associadas, os professores de enfermagem intervêm, em colaboração com outros profissionais, visando o desenvolvimento de boas práticas³². Face à singularidade do conhecimento e das competências, a articulação de valores profissionais correspondente nos contextos académico e clínico, vai permitir ao professor de enfermagem tornar-se modelo para outros profissionais (Davis, *et al.*, 2005).

Ainda, na literatura sobre a educação em enfermagem, emerge outra tipologia apresentada pela *Australian Nurse Teachers Society* (ANTS)^{xxv} que inscreve os *standards* de competências dos professores de enfermagem (*nurse teacher competency standards*) que reforça o trabalho conjunto destes profissionais com os seus pares ao nível do desenvolvimento de investigação, produção e divulgação (através do desenvolvimento de trabalho em redes nacionais e internacionais), visando assegurar as melhores práticas no desempenho do papel de professor e conseqüentemente no desenvolvimento do ensino de enfermagem.

Paralelamente, em diversos contextos são também redefinidas competências na educação em enfermagem num conjunto de países europeus que desenvolvem uma consolidação das competências específicas dos professores de enfermagem, ao nível da acção pedagógica, da investigação e da divulgação (FINE, 2007)³³.

Em contexto nacional é reconhecido que no ensino superior existe um novo papel que o professor é chamado a cumprir, que integra um perfil profissional e incorpora as competências tradicionais (ensino e investigação) com outras novas competências, como o domínio de tecnologias de informação, a capacidade de trabalho em equipa e a direcção de projectos, a aplicação de diversos métodos pedagógicos, a capacidade de assessoria, a capacidade de manter relações interdisciplinares e de trabalhar em contexto de transnacionalidade e ainda o desenvolvimento de competências linguísticas e interculturais (Graça, 2006, 2008).

³² O conceito de *boa prática* desenvolve-se quando emergiu o conceito de prática baseada na evidência, através dos contributos da investigação nos procedimentos utilizados e seus resultados. O conceito de *boa prática de cuidados* engloba enunciados sistemáticos que têm em conta parâmetros legais, éticos, psico-sociais e técnicos e assentam tanto em avaliações, como em intervenções necessárias aos processos de cuidados e seus resultados (OE, 2007).

³³ Relatório de *workshop* ocorrido em Genebra em 2007, organizado pela FINE sobre o processo de Bolonha e as competências dos professores de enfermagem (ANEXO 11).

Ainda, em contexto nacional se salientam de entre muitos, alguns estudos que abordam as mudanças no ensino de enfermagem, os saberes profissionais e ainda outros que abrangem a problemática das competências de enfermeiros e de professores (Abreu, 2001; Costa, 2002, 2006; Lopes, 2006; Figueiredo, 2004; Silva, 2007; Fernandes, 2007; d’Espiney, 2008; Mestrinho, 2008b,c, 2009c, 2010a). Na óptica destes autores, os professores são considerados mediadores, formadores, educadores e reguladores de situações complexas, atentos à transformação social e à transmissão de conhecimentos, sendo vistos como um garante da formação integral de estudantes e de enfermeiros na formação inicial, contínua e avançada, inscrevendo-se num quadro social organizado do ensino de enfermagem.

As tipologias sobre papéis e competências de professores de enfermagem, ao nível internacional, parecem poder relacionar-se com a situação portuguesa quando se analisam as funções³⁴ dos professores de enfermagem, através dos normativos legais que descrevem as funções preconizadas no estatuto da carreira do pessoal docente do ensino superior politécnico para o papel de professor coordenador e de professor adjunto³⁵, embora os deveres consignados na legislação sejam preconizados para todos os docentes desse nível de ensino^{xxvi}.

A relação estabelecida, na legislação portuguesa, sobre as funções dos professores de enfermagem, enquanto professores do ensino superior politécnico³⁶, cujas funções integram o quadro normativo, inscreve-se numa perspectiva normativo-institucional, expressa na legislação portuguesa no estatuto da carreira do pessoal docente do ensino superior politécnico^{xxvii} que se apresenta no Quadro N° 3.

³⁴ De acordo com Estrela (1994), as funções devem ser fundamentadas em levantamentos de comportamentos em situação. Wrigth (1967) cit. por Estrela (1994) emprega a observação naturalista para determinar os fins dos comportamentos dos professores.

³⁵ Pesquisa sobre o conteúdo funcional da carreira docente do Ensino Superior Politécnico - DECRETO LEI n° 185/ 81 de 1 de Julho; Estatuto da carreira do pessoal docente do Ensino Superior Politécnico (ECPDESP) DECRETO LEI n° 207 / 2009 *DR I Série*. 168 (2009- 08-31), revisto pela LEI N° 7 / 2010 *DR I Série*. 93 (2010-05- 13).

³⁶ Decreto Lei n° 42/2005 *DR I Série*. 37 (2005-02-22) 14994-1499; Decreto Lei n° 185/ 81 *DR I Série*. 148 (1981-07-01) 1543-1554.

QUADRO Nº 3 - FUNÇÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO

(Fonte: Decreto Lei Nº 207 / 2009, Lei Nº 7 / 2010)

Professor coordenador	Professor adjunto
Coordenação pedagógica, Científica e técnica das actividades docentes e de investigação compreendidas no âmbito de uma disciplina ou área científica e, designadamente: - Reger e leccionar aulas teóricas, teórico-práticas e práticas.	Colaborar com os professores coordenadores no âmbito de uma disciplina ou área científica e, designadamente: - Reger e leccionar aulas teóricas, teórico-práticas e práticas.
Orientar, dirigir e acompanhar estágios, seminários e trabalhos de laboratório ou de campo.	Orientar estágios e dirigir seminários e trabalhos de laboratório ou de campo.
Supervisar as actividades pedagógicas, científicas e técnicas dos professores adjuntos e assistentes da respectiva disciplina ou área científica.	Dirigir, desenvolver e realizar actividades de investigação científica e desenvolvimento experimental, segundo as linhas gerais prévia e superiormente definidas no âmbito da respectiva disciplina ou área científica.
Participar com os restantes professores coordenadores da sua área científica na coordenação dos programas, metodologias de ensino e linhas de investigação respeitantes às disciplinas dessa área.	Cooperar com os restantes professores da disciplina ou área científica na coordenação dos programas, metodologias de ensino e linhas gerais de investigação respeitantes à disciplina dessa área.
Dirigir, desenvolver e realizar actividades de investigação científica e desenvolvimento experimental no âmbito da respectiva disciplina ou área científica.	_____

As mudanças sócio-profissionais e exigências do serviço docente, a diversidade cultural e social, justificam a interpretação do trabalho docente em diferentes realidades e contextos (Abreu, 2003; Day e Sachs, 2004).

Actualmente, parece que a situação portuguesa pode ter alguma similitude com a dos professores de enfermagem nos Estados Unidos da América, no que se refere à procura de mestrados e doutoramentos, sendo que o guia de critérios de formação utilizado, nesse país, inclui papéis e competências dos professores de enfermagem, podendo articular-se com a realidade portuguesa.

Embora se trate de uma perspectiva que integra uma cultura profissional específica ao nível da enfermagem e docência, interpretam-se seguidamente os papéis detectados nos estudos encontrados nos EUA sobre papéis e competências dos professores de enfermagem (Davis, *et al.*, 2005). Representa-se no Quadro Nº 4 a tipologia de papéis dos professores de enfermagem adaptado de Davis, *et al.*, (2005).

QUADRO Nº 4 - TIPOLOGIA DE PAPÉIS DOS PROFESSORES DE ENFERMAGEM

(Adaptado de Davis *et al.*, 2005)

<i>Teacher (Professor)</i>	<i>Scholar (Académico)</i>	<i>Colaborator (Colaborador)</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Promover cuidados proficientes a diversas populações. - Usar instrumentos teóricos apropriados e equipamentos de socialização de estudantes ao nível da enfermagem profissional. - Ajudar os estudantes a usar recursos efectivos em coordenação com as necessidades dos clientes em cuidados de saúde. - Ajudar os estudantes a reconhecer livremente o impacto das forças sociais em cuidados de saúde de indivíduos ou grupos. - Providenciar supervisão clínica aos estudantes. - Manter regulações académicas adequadas. - Incorporar tecnologia nos currículos e programas educacionais. - Avaliar as necessidades dos programas para futuros planeamentos. - Desenvolver currículos baseados na missão, filosofia, e estrutura do programa e da instituição. - Definir objectivos institucionais e conteúdos consistentes com a globalidade das finalidades curriculares. - Organizar conteúdos e experiências de aprendizagem de acordo com os princípios de aprendizagem estabelecidos. - Planear experiências de aprendizagem adequadas. - Desenhar estratégias, materiais de aprendizagem e tecnologias educacionais para alcançar os objectivos de aprendizagem. - Propor intervenções de ensino aprendizagem adequadas baseadas na análise das necessidades de aprendizagem. - Usar instrumentos de avaliação adequados para avaliar a consecução dos objectivos de aprendizagem. - Envolver os estudantes na selecção, planeamento e avaliação das experiências de aprendizagem. - Usar informações de avaliações de programas no planeamento e melhoria do processo. - Comunicar com eficiência. - Promover as melhores práticas em educação em enfermagem. - Providenciar um papel de modelo intelectual e mentor para os estudantes. - Avaliar o seu próprio conhecimento e capacidades, implementando planos para o seu desenvolvimento profissional contínuo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ajudar os estudantes a interpretar e a aplicar a investigação na prática de enfermagem. - Usar os resultados da investigação e trabalhos académicos da área para o desenvolvimento da educação em enfermagem. - Reconhecer oportunidades para conduzir investigação em enfermagem. - Promover relações profissionais nos contextos académicos e na prática de enfermagem. - Usar a mais valia do conhecimento através da prática clínica para manter e implementar os currículos de enfermagem. - Demonstrar dever na investigação. - Divulgar conhecimento de melhores práticas na educação em enfermagem e investigação. - Demonstrar proficiência na escrita académica. - Providenciar quer um papel de modelo intelectual e orientador para os estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir com outros interna e externamente a disciplina. - Estabelecer fortes ligações entre instituições educativas, instituições clínicas e a comunidade. - Usar diversos instrumentos para construir relações de parceria com e entre grupos para melhorar a educação em enfermagem. - Comunicar adequadamente com pares, estudantes; gestores; e outros grupos para legitimar as melhores práticas na educação em enfermagem. - Trabalhar com outros para promover a enfermagem e os cuidados de saúde nas agendas políticas ou legislativas. - Explicitar os currículos de enfermagem para várias populações, pares, estudantes; gestores; agências reguladoras; e outras associações de saúde. - Demonstrar valores profissionais e educacionais e preceitos ético legal em interacção.

Ao realizar-se uma meta-análise dos papéis profissionais dos professores de enfermagem na Europa, nos Estados Unidos da América e na Austrália, constata-se que todos esses estudos têm em comum uma ideologia geral baseada em teorias conceituais (domínio de um corpo de conhecimentos da profissão de enfermagem) e contêm também uma dimensão de formação profissional (domínio da preparação pedagógica dos professores) que podem fornecer contributos para o ensino da teoria e da prática ao nível da disciplina de enfermagem.

A ideologia profissional apresentada no estudo de Davis *et al.*, (2005) integra os valores profissionais por que se pautam as acções dos professores de enfermagem (Quadro Nº 5).

QUADRO Nº 5 – IDEOLOGIA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE ENFERMAGEM

(Adaptado de Mayhew e Ford, 1974, cit por Davis *et al.*, 2005)

Valores profissionais em enfermagem	
<i>Cuidar</i>	Empatia, sensibilidade e suporte na prestação dos cuidados de saúde e enfermagem.
<i>Altruísmo</i>	Bem-estar social, respeito pelas crenças de doentes / outros e suporte e orientação de pares.
<i>Autonomia</i>	Tomadas de decisão profissional e colaboração de doentes no planeamento de cuidados de saúde e enfermagem.
<i>Dignidade humana</i>	Respeito e sensibilidade da individualidade de pessoas, grupos e comunidade.
<i>Integridade</i>	Adesão a códigos éticos, deontológicos e cumprimento de princípios de prática profissional.
<i>Justiça social</i>	Imparcialidade, não discriminação e igualdade de acesso aos recursos de cuidados de saúde e enfermagem.
<i>Formação ao longo da vida</i>	Garantia de manutenção de competência profissional durante a carreira profissional de enfermagem.

A integração e a articulação entre os diversos papéis dos professores de enfermagem e a ideologia profissional são determinantes para as práticas docentes, quer nos contextos internacionais, quer nos contextos nacionais, traduzindo-se em diversos desempenhos docentes, a que subjazem valores profissionais do cuidar em enfermagem.

1.3 – A dimensão múltipla do conceito de competência

A construção e o desenvolvimento das competências dos professores no contexto dos actuais programas portugueses de formação são discutidos e é defendida a ideia de que, mais do que da estrutura desses programas, importa cuidar do modelo ou modelos que os inspiram e das estratégias que são postas em marcha.

Esteves (2009)

Por uma questão de apresentação e de organização deste trabalho discute-se, agora, a noção de competência, considerando que não existe uma ruptura epistemológica entre papéis e competências, já que se interligam mutuamente.

Assim, a polidimensionalidade do conceito de competência³⁷ impõe a sua explicitação, já que está permanentemente em transformação e cada vez mais articulado com o campo económico e com as exigências da nova ordem neo-liberal típica da globalização (Esteves, 2007).

Nesta amplitude conceptual, os termos competência (nível macro) e competências (nível micro) usados na literatura são integrados indiferentemente nos vários papéis profissionais dos professores. A distinção dessas noções depende das áreas científicas em que se fundamentam, permitindo considerar que competência não é um somatório de competências (Ralha, 1995), dado que os significados de competências-chave (fundamentais) ou transversais dependem dos quadros conceptuais que lhe dão suporte.

Do ponto de vista histórico, na década de cinquenta do século XX, surge no domínio da gestão a noção de competências genéricas dos profissionais, referente a capacidades dos indivíduos reveladoras de comportamentos profissionais que levam à construção de listas de *skills* de cariz comportamentalista com uma relação estreita entre *performance* e eficácia (Sá Chaves, 2000a,b).

Seguidamente, no campo da educação e no que aos profissionais do ensino diz respeito, surgem os programas de formação de competências (*Performance Competence, Based Teacher Education* (PCBTE)³⁸, referido por Estrela (2003a) que se desenvolvem na área da psicossociologia das organizações e que se revelam úteis para o ensino.

Na década de oitenta do século XX corria-se o risco de o conceito de competência se esgotar pela tendência de banalização e pela sua excessiva circulação na esfera pública e mediática, tal como acontecia com os conceitos de sociedade de informação, do conhecimento ou de sociedade reflexiva associados à mesma problemática. Estes conceitos foram passando de *instrumentos intelectuais de compreensão acrescida e políticas renovadas a vocabulário jornalístico, jargão burocrático, conversa do quotidiano* (Costa, A. 2002: 179), apesar de se considerar que a circulação de sentidos entre conceitos especializados e senso comum possa significar também uma partilha de

³⁷ A origem do conceito de competência encontra-se na administração científica, no culto da eficiência e, em relação aos professores, na articulação entre competitividade e sucesso dos estudantes (Taylor, 1911; Callahan, 1962, cit por Machado, 2000a).

³⁸ Nos programas *Competency Based Teacher Education* (CBTE) são dominantes as posições behavioristas. Eles podem ser vantajosos embora limitativos. Nestes modelos as competências básicas de ensino são previamente definidas mas podem ser objecto de fundamentação teórica, de observação, de treino e de avaliação (Estrela, 2003a).

saberes na sociedade do conhecimento que se pretende reflexiva (Giddens, 2002). Ainda, na década de oitenta, produziu-se investigação empírica, análises teóricas e experiências institucionais sobre as competências de base na sociedade do conhecimento, cujos primeiros estudos no domínio da sociologia se centram nas qualificações dos profissionais, diplomas obtidos e estatutos sociais correspondentes³⁹.

A definição de competências, no campo da educação, vai abrangendo disciplinas tributárias nos domínios da linguística⁴⁰, da psicologia e da sociologia do trabalho que vão contribuir para esclarecer o conceito. Enquanto que na abordagem das ciências do trabalho e da sociologia, o termo competência não se distingue das situações experienciadas nos contextos profissionais reforçando a noção de qualificação por via do desenvolvimento da formação contínua e da certificação outorgada a quem intervém em situações formativas e de trabalho (Almeida, 2006).

O ressurgimento do conceito de competência, nos anos noventa do século passado, dá lugar a trabalhos de investigação que o vão aprofundar (Eraut, 1996; Esteves, 2004, 2009).

Todavia, continua a existir uma polissemia induzindo a diversas interpretações, donde surge a necessidade de introduzir nas investigações, a observação directa como metodologia fundamental para analisar as competências em uso dos profissionais em situação real e em processos accionáveis da vida social (Costa, A., 2002). O reforço destas perspectivas refere-se a trabalhos nos domínios social e respectivos processos de acção, na sua dupla vertente cognitiva e social, associando a informação, mediada por programas formativos e a observação da acção em situação contextual e natural. Neste sentido, em vez de uma concepção segmentada quanto aos percursos de vida dos profissionais surgem, nesses estudos, articulações fundamentais entre aprendizagens e sua aplicação, sendo este processo apelidado de revolução coperniana (Costa, A., 2000: 183-184).

Na primeira década deste século desenvolvem-se abordagens que, cada vez mais, integram estudos internacionais extensivos que contribuem para o desenvolvimento do

³⁹ Os estudos sobre literacia trouxeram contributos importantes para a problemática. Procura-se observar *competências em uso*, dado que o campo de acção e de investigação é no domínio da análise e é relativo aos modos de processamento de informação envolvidos e aos aspectos sociais, factores cognitivos, culturais e estruturais subjacentes e ainda, às consequências profissionais individuais e colectivas (Costa, A.F., 2002).

⁴⁰ Ao nível da linguística, a competência é considerada como uma potencialidade para a utilização da linguagem, passando a ser um acto quando se é capaz de utilizar as *performances* linguísticas ligadas à acção. Remete para a dificuldade de aceder às competências das pessoas, acedendo-se sim às *performances* pelas quais se inferem as competências (Wolf, cit. por Esteves, 2004).

estudo das competências educacionais (i) (OCDE - *Program for International Student Assessment* - PISA) e (ii) estudos integrados no Memorando para a Aprendizagem ao Longo da Vida - Comissão Europeia, na sequência das orientações definidas pelo Conselho Europeu de Lisboa (2000), de entre outros. Estes trabalhos materializam-se em estudos que realçam o desenvolvimento continuado dos saberes e das competências⁴¹ formais e informais numa perspectiva de cidadania e empregabilidade que se complementam reciprocamente como dimensões da vida social (Alonso, *et al.*, 2000).

Esteves (2007) reconhece a forma como, em primeiro lugar, se configuram as competências e os papéis dos professores relacionando-os com as transformações na profissão de docente do ensino superior, com a construção das suas identidades e com a época histórica que atravessam.

Como contributo para esclarecer a problemática das competências, salientam-se as investigações produzidas nas décadas de noventa e na presente, o que permite destacar os processos de aprendizagem em educação que privilegiam as situações reais, as experiência no desenvolvimento curricular e a centralização nos aspectos sociais. Trata-se de uma transição do conhecimento centrado nas aquisições e nos conteúdos para o conhecimento baseado na resolução de situações da prática profissional com influência nas competências dos professores e na profissão docente (Alonso, *et al.*, 2000; Sá Chaves, 2000b).

De acordo com Jonnaert (2002) trata-se da descrição de um conjunto de traços ou de comportamentos que não são passíveis de avaliar de imediato na acção do profissional, dado que aprioristicamente se processa um juízo global, de carácter avaliativo. Ou seja, competência é um poder de agir a que se atribui um sentido jurídico, logo que se configura alguma legitimidade à acção.

Esta perspectiva vai ao encontro do que Perrenoud (1993) refere sobre o que o indivíduo faz porque aprendeu a fazer e tem o direito e a obrigação de fazer, reivindicando o direito de *fazer o que sabe fazer*. Este autor considera que direitos e meios da acção profissional são o motor da mudança organizacional, não se opondo aos saberes individuais, mas complementando-os, o que direcciona para a eficácia na acção, através da mobilização de aquisições anteriores, de saberes disciplinares e de saberes adquiridos ao longo da vida.

⁴¹ A certificação institucional credível de competências formais e informais no sentido de dotar a população para uma sociedade de informação, conhecimento, globalizada e competitiva de exigência crescente nos planos da profissão, da cultura e da cidadania tem um profundo interesse social (Alonso, *et al.*, 2000).

Ao nível do ensino de enfermagem e seguindo uma perspectiva idêntica Lopes (2006) defende que as competências devem ser conjugadas na prática, em contextos de trabalho, decorrendo daí uma dinâmica entre o profissional e outros actores, constituindo-se num conjunto de saberes de natureza diversa e complementar. Essas competências fazem parte integrante dos papéis que as mudanças nas escolas e universidades impõem e são transversais aos saberes conceptuais e da experiência que os professores detêm e ao saber-agir na complexidade. Tal noção também é referida por Collière (2003) quando sustenta que as profissões detêm os saberes das suas práticas que são fonte de novos dados e de novos saberes que enriquecem a teoria e que se tornam mutáveis.

Numa acepção próxima e complementar, destacam-se as noções de competência defendidas por Le Boterf em estudos desde 1997 até 2005 e os diversos trabalhos de Perrenoud desde 1993 até 2004. Estes estudos apresentam relevância teórica para os professores de enfermagem, já que se fundamentam em saberes, saberes-fazer ou atitudes e comportam mobilização de conhecimentos com carácter de recursividade teórico-prática em contexto de prática da enfermagem e no seu ensino.

Os diversos saberes investidos e mobilizados em práticas complexas ocorre em várias profissões das ciências sociais e humanas, nomeadamente, na área da economia e na área da sociologia (Gonçalves, 1998; Rodrigues, 2002). Esta emergência de estudos teve o mérito de evidenciar o que sustenta Le Boterf (1997) e Barbier (1995) sobre competência: como a capacidade de os indivíduos mobilizarem diversos recursos cognitivos para fazer face a situações práticas, em interacção com outros, integrando saberes, saberes-fazer e atitudes e apelando a operações mentais complexas que permitem realizar um agir adaptado à imprevisibilidade.

Fundamentando-se no paradigma construtivista da formação, em oposição ao paradigma behaviorista, Le Boterf (2004) apresenta como proposta uma lista de competências das profissões complexas, designadamente: saber agir com pertinência; saber mobilizar os saberes e conhecimentos no contexto profissional; saber combinar saberes múltiplos e heterogéneos; saber transferir (saber declarativo para experiencial); saber aprender a aprender e saber empenhar-se.

Este autor também introduz a noção de rede ou de redes de conhecimento às quais o indivíduo pertence e que engloba a noção de colégio invisível, revelando-se em diversas aspectos nas equipas multiprofissionais, o que amplia o conceito de competência individual para o de competência colectiva numa dupla vertente: (i) de uma equipa de

trabalho e de (ii) sistemas organizados em rede. Acresce que ao nível das organizações e perante a complexidade e a evolução das profissões a resposta a um problema tende a tornar-se uma resposta em rede pelo desenvolvimento de uma competência colectiva.

Numa acepção próxima e complementar, ao sintetizar a noção de competência, Machado (2000), para além de a fundamentar como a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos em situações complexas da prática profissional, aprofunda-a em rede no sentido de *net-work*. Ou seja, as competências em rede desenvolvem-se através de trabalho colaborativo, cooperativo a um nível metaparadigmático coerente com o papel social dos professores, com as mudanças no ensino, com as práticas reflexivas segundo os campos disciplinares e as problemáticas teóricas (meta-cognição).

Num grupo de estudos realizados na Noruega, referenciados por Gewirtz *et al.*, (2009a), os professores apresentam uma forte identidade profissional *colectiva*, ao nível das suas competências, enquanto que na Suécia apresentam uma profissionalidade mais personalizada, enfatizando o conhecimento profissional, a competência e as *performances* como características individuais.

Já os modelos de competências para os professores sustentado por Perrenoud (1999) agrupavam diversas competências, tratando-se, nos finais da década de noventa do século anterior, de um novo modo de pensar as actividades dos professores articulando as competências colectivas e as genéricas integrantes de papéis profissionais.

Os estudos de Pires (2004b, 2005) referem que as competências aliados aos papéis integram a noção de: (i) formação ao longo da vida⁴² que tem subjacente princípios de desenvolvimento societal e humano indissociáveis entre si e de (ii) participação dos actores que devem ser interventivos, competentes e implicados na sociedade, promovendo o desenvolvimentos a nível pessoal, social e de uma diversidade de culturas de formação. Na latitude das actividades dos professores de enfermagem englobam-se competências de banda larga⁴³ comuns à globalidade dos professores, designadamente, no que se refere ao trabalho com os parceiros, nas situações de ensinar os cuidados de enfermagem, que não se resumem nem a um saber nem a um saber-fazer mas que se focalizam na singularidade das situações formativas e nas exigências académicas e da prática clínica.

⁴² Aprendizagens *lifelong* e *lifewide*, de acordo com o “Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida” (Comissão Europeia, 2000).

⁴³ Interdisciplinaridade, postura investigativa sobre a prática profissional, abertura a novas perspectivas na sociedade do conhecimento, ensino superior, educação, formação e investigação na pedagogia do ensino superior (Zabalza, 2002; Esteves, 2007).

No caso da implicação sócio-profissional das competências dos professores de enfermagem é relevante tanto pelos saberes e competências da enfermagem^{xxviii}, como pelas experiências docentes face a diversas variáveis imprevisíveis que intercorrem nos processos tanto de cuidar de pessoas com vários graus de dependência, como de ensinar estudantes a ser enfermeiros (Davis, *et al.*, 2005).

Para a compreensão das competências dos professores de enfermagem, enquanto enfermeiros, contribui o estudo de Abreu (2001) desenvolvido em contextos hospitalar, comunitário (com enfermeiros) e escolar (com estudantes) cujos resultados se sustentam no modelo de Kolb (1984)⁴⁴ e focalizam as competências de ensinar e aprender, concluindo que a vertente instrumental da assistência é predominante na acção dos enfermeiros. Embora se saliente um grupo de competências de relação, o grupo de competências de acção é maioritário, ao passo que as competências de conceptualização encontradas têm um fraco desenvolvimento (Abreu, 2001).

Como já foi amplamente referido, neste trabalho, o perfil dos professores de enfermagem engloba competências genéricas necessárias à resolução de problemas em situações instáveis e incertas perante a imprevisibilidade e a singularidade de situações de ensino. No entanto, esse perfil pode englobar outras novas competências comuns aos professores de outros cursos do ensino superior (Graça, 2006) que vão surgir juntamente com as ideologias, os valores e a prestação de cuidados que se centralizam no desenvolvimento da disciplina mas também num espectro mais alargado da investigação do seu próprio trabalho (Collière, 2003; Lopes, 2006, Meleis, 2007).

Essas novas competências dos professores de enfermagem ultrapassam o saber baseado na prática de cuidados (enquanto enfermeiros), o saber técnico-profissional radicado nos contextos de trabalho, o saber implicado nas práticas educativas, enquanto professores, englobando também, o saber da docência e da investigação (Collière, 2003).

Neste enquadramento e de acordo com Costa (2006) a integração e a produção de competências e de saberes multifacetados fundamentam-se em áreas científicas transversais numa dialéctica entre conhecimentos conceptuais e da experiência que se orientam por linhas de investigação multidisciplinares, configurando-se, deste modo os papéis profissionais dos professores de enfermagem.

⁴⁴ Kolb (1984) fundamenta a dimensão contingente e estratégica da aprendizagem pela experiência como base da configuração identitária.

1.4 - Modelos de formação em alternância: o caso do ensino clínico

O desenvolvimento curricular pressupõe uma organização curricular que privilegia o código disciplinar integrado por oposição ao código compartimentado, o que corresponde à interdisciplinaridade, não como um modelo mas como um princípio, um processo de abordagem dos problemas através de conteúdos organizados e comuns a várias disciplinas.

Pacheco (2002)

No passado, as escolas de enfermagem integravam-se nos campos da prática e o ensino teórico era indissociável do ensino prático, com um cariz fortemente profissionalizante existindo uma simbiose entre prática e teoria não as dissociando (Soares, 1997), pelo que se tratava de uma dialéctica de construção entre ambos os níveis de conhecimento como já referia Nightingale (1898).

Contudo, ao longo do tempo, o ensino de enfermagem tem-se processado segundo duas relevantes componentes que se desenvolvem em contextos de aprendizagem diferentes: a teoria e a prática.

Actualmente, perspectiva-se o sistema de formação em enfermagem como correspondendo a um conjunto de disciplinas inscritas nos planos curriculares visando a aquisição e desenvolvimento de conhecimento científico, técnico, capacidades, valores e atitudes, que se pretendem transfigurar num saber profissional necessário ao desempenho da profissão, através da apropriação de saberes teóricos por via simbólica e saberes práticos por via dos actos experienciais, bem como pela apropriação de valores e de atitudes orientadores da acção profissional.

Perante a real complexidade dos subsistemas de ensino superior como espaços multidimensionais no que se refere às suas finalidades, às envolventes internas, externas e às pressões formais e informais que sobre eles são exercidas, cada vez mais se exige às escolas, politécnico e universidade que tenham um papel activo na construção dos currículos dos cursos que instituem.

Face às transformações curriculares no ensino superior destaca-se a responsabilidade da academia na regulação dos processos formativos, o que promove o aumento da qualidade e o elevado grau de exigência de que se reveste a carreira docente do ensino superior politécnico. A revisão dos estatutos da carreira docente do ensino superior engloba a melhoria dos programas curriculares, das actividades que docentes e estudantes

desenvolvem para uma formação integral que se produz assim, a partir do interior do sistema educativo (Esteves, 2004).

Os trabalhos de Day e Sachs (2004) revelam que existe uma relação directa, em muitos países, entre a diminuição da competitividade económica, o relativo declínio de valores e a complexidade do desenvolvimento de competências dos estudantes para o trabalho (com origem nas políticas públicas, *media* e opinião pública) e evidenciam o currículo dos diversos cursos como práticas pedagógicas de que resultam confluências de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, académicas) com finalidades educativas e responsabilidades compartilhadas por docentes e estudantes, políticos e membros da sociedade civil.

A necessidade de, em primeiro lugar, se perspectivar a descentralização curricular numa relação entre competências e currículo sugere, cada vez mais, a renúncia a currículos prescritivos e a defesa de currículos de integração e transdisciplinares, com base na prática real das profissões. Em segundo lugar, deve promover-se uma responsabilidade partilhada na actividade docente, reenviando para um profissionalismo colaborativo, para a complementaridade de saberes e para a criação de condições nas escolas e nos contextos de trabalho, que têm a ver com tempos e espaços para preparar projectos profissionais de natureza vanguardista.

No quadro das concepções actuais do currículo, em que se incentiva a garantia do património científico e cultural das sociedades, introduz-se nos programas dos cursos uma filosofia humanista para a formação ao longo da vida, em alternativa à lógica economicista do conhecimento (Esteves, 2007). Estas perspectivas remetem para a preparação pedagógica dos professores e para a necessidade de uma pedagogia de excelência que a autora advoga para o ensino superior que se assume como desafiadora e que deve: (i) *questionar os fins desse próprio ensino, antes de questionar os meios*; (ii) *questionar as políticas globais, regionais, nacionais de ensino superior e ciência, antes de questionar o modo como as comunidades de aprendizagem se organizam em cada instituição, em cada curso e em cada unidade curricular*; (iii) *questionar a sociedade e o que ela espera (...) do ensino superior* (Esteves, 2007:17).

Essas reflexões no quadro das concepções actuais do currículo permitem interpelar as práticas reais dos professores, dos estudantes, os resultados para a sociedade do conhecimento em que se insere o ensino superior, a educação e a formação num sentido

globalizante abrangendo novos projectos formativos, ancorados no desenvolvimento das sociedades e nos projectos pessoais e profissionais dos actores.

Convencionalmente, os modelos curriculares eram fundamentados numa visão utilitarista da educação ao serviço da eficiência e da reprodução social (através de técnicas de antecipação de resultados). Estes modelos suscitaram inúmeras críticas no ensino não superior, devido à associação da aprendizagem a uma metodologia expositiva, à atomização do conhecimento e à dificuldade de desenvolvimento de aprendizagens interdisciplinares pondo em evidência a concepção de currículo de colecção ou de mosaico (Cavaco, 1993, 2002; Bernstein, 2000).

No ensino superior, começa a defender-se que a organização por disciplinas conduz à fragmentação e à compartimentação dos conteúdos e à hierarquização dos conhecimentos, em que o aprofundamento do saber nas unidades curriculares tende a atomizar e a especializar a ciência e os dispositivos institucionais que a produzem, difundem e multiplicam, reforçando as fronteiras disciplinares.

Em alternativa à concepção atomista do currículo considera-se relevante a organização por áreas disciplinares ou pluridisciplinares e a organização da aprendizagem através da articulação de várias disciplinas, a interligação de conhecimentos provenientes de campos disciplinares especializados de modo a proporcionar experiências de aprendizagem significativas e globalizantes (Cavaco, 2002). Trata-se de uma posição que tem similitude com a teoria crítica do currículo que rejeita uma prática curricular especificada em objectivos, já que nenhuma teoria curricular se pode construir somente sobre o estudo dos processos de ensino-aprendizagem, mas em relação ao estudo dos valores desses processos numa sociedade concreta (Gimeno, 1992; Pacheco, 2001).

A abordagem do currículo assim perspectivada funda-se num projecto cultural em permanente construção através da organização da aprendizagem em função de um projecto cultural que se desenvolve no contexto de determinadas condições administrativas e institucionais, originando uma diversidade de condições formativas que incluem pressupostos, ideais e valores profissionais (Sacristán, 2000).

De acordo com Maulini e Perrenoud (2009), ao nível curricular, a intersecção de uma diversidade cultural com diversas áreas científicas é fonte de pesquisa, o que permite enumerar os diferentes modos de conceber as abordagens disciplinares, de entre os quais:

- As disciplinas a ensinar caracterizam-se por culturas particulares;
- A pertença dos professores a uma profissão torna-se culturalmente relevante dependendo dos programas de formação.
- Os modelos culturais no seio de uma comunidade científica influenciam a envolvente social, segundo a qual se desenvolvem os projectos de formação num determinado currículo.

Neste quadro, um currículo de formação consistente promove a articulação dos saberes ao contemplar a interdisciplinaridade, no sentido de compreender a crescente complexidade do real, privilegiando a centralidade de elementos formativos baseados no questionamento de situações e resolução de problemas. Também diminui o desfasamento entre momentos distintos de teoria e prática, através do contributo das transversalidades e dos próprios princípios orientadores das práticas aliados à produção científica, dado que a prática contém elementos formativos de grande riqueza, podendo constituir-se em teoria (Malglaive, 1995).

Decorrente desta realidade, a operacionalização do currículo toma parte numa revolução curricular, com base na auto reflexão, autoformação e no pensamento crítico, em que as aprendizagens, experiências de estudantes e professores sugerem um novo profissionalismo e uma nova profissionalidade com fundamentos na reflexão e na resolução de situações práticas e consequente produção de conhecimento (Martin, 1991; Clare, 1993; Saussez, 2009).

Estas concepções de currículo vão ao encontro da mudança nos modelos de formação propostos por Ferry (1983) e Malglaive (1994) que apontam para concepções e práticas com múltiplas implicações na resolução de problemas, na análise integrada dos saberes, para experiências desenvolvidas nos contextos de trabalho e para uma pedagogia mais centrada na actividade autónoma dos estudantes.

Neste sentido, o desenvolvimento curricular trata de um processo de construção que implica a articulação entre as tomadas de decisão do ensino, a conceptualização do currículo e uma dada realidade profissional (Alonso, 2004). Tal perspectiva reenvia para uma organização curricular, uma prática e uma preparação pedagógica dos professores em que a partilha de responsabilidades e compromissos constantes têm um carácter flexível (Pacheco, 2001) e remete para os novos modos de conceber a acção educativa que originam o desenvolvimento de consensos em torno de mudanças curriculares em que o trabalho multidisciplinar rompe com reducionismos disciplinares (Cavaco, 2002).

Aprofundando as alternativas curriculares assentes na multidisciplinaridade em relação ao tradicional percurso curricular na universidade Tardif (2000a) destaca que os saberes disciplinares se devem articular com o desenvolvimento de competências, sendo que, por si só, os modelos de formação convencionais não preparam para a formação global dos indivíduos o que justifica a mudança do desenvolvimento curricular.

Ainda, de acordo com Maulini e Perrenoud (2009), a formação no domínio das ciências sociais e humanas requer um currículo com base na (i) formação de profissionais como investigadores (currículos organizados por parcelas do real e procedimentos ao nível da investigação) e (ii) na formação global que introduz divisões disciplinares como mais-valias aos saberes *experts*. Os autores propõem que os campos científicos do currículo se insiram numa didáctica e pedagogia rigorosas, explorando todas as dimensões e não apenas as dos conteúdos, e expressando interações didácticas mestre-aluno (Astolfi, 1998) e revelem uma pedagogia (caracterizada pelo seu sincretismo) e uma didáctica (caracterizada pelo seu domínio analítico) como sustenta Perrenoud (2004). Ou seja, os autores propõem um modelo alternativo de didáctica das disciplinas à luz de estratégias de apropriação (aluno-saber) e de elaboração dos conteúdos (mestre-saber), tendo em vista a compreensão e comparação inter-sistemas (a didáctica comparada, a história das disciplinas, a sociologia do currículo) e a análise adequada ao desenvolvimento curricular.

Como é anteriormente referido, neste trabalho, o ensino de enfermagem, pela sua história, socializa os estudantes através de um processo formalizado em contextos reais com base num saber especializado. Assim, qualquer modelo de formação em enfermagem consigna o objecto da profissão, ou seja, cuidar o indivíduo como um todo unificado e singular e enfatiza o sentido do exercício profissional na prática de cuidados, visando o bem-estar da pessoa, grupos ou comunidade e preservação das suas melhores condições de saúde (Collière, 1989; Hesbeen, 2000).

Ao olhar para o panorama do ensino de enfermagem, evidencia-se, na literatura, que os modelos curriculares, inspirados no paradigma da educação profissionalizante (assentes num racionalismo técnico em que os conhecimentos teórico antecedem a aplicação na prática) vão, ao longo do tempo, apresentando uma inversão face às correntes de desenvolvimento curricular inspiradas no *curriculum revolution* de origem americana que se expandem na Europa e cuja centralidade se efectiva nos processos de aprendizagem ao

invés de nos conteúdos (Tanner *et al.*, 1988; Bevis e Watson, 1989; Martin, 1991; Clare, 1993).

Assiste-se assim a diversas perspectivas curriculares que foram surgindo fora do campo do ensino de enfermagem mas que se lhes podem adequar.

Na maior parte dos estudos sobre o currículo, o ensino é organizado em torno de lógicas disciplinares, por especializações e por fragmentação, sem relação entre elas. Também no ensino de enfermagem, as disciplinas são independentes, fechadas sobre si mesmas, constituindo-se em unidades autónomas, tendo pouco impacte sobre os estudantes, quer ao nível do ensino, quer ao nível das áreas científicas e são baseadas em conhecimentos de natureza declarativa a que se seguem estágios para aplicar esses conhecimentos (Mestrinho, 1995).

Os novos modos de conceber a acção educativa em enfermagem evocam a construção de consensos em torno das mudanças curriculares em que o trabalho multidisciplinar rompe com reducionismos disciplinares e se alarga a valores de cuidar e ensinar (Mestrinho, 1995, 1997b, 2008a).

Os modelos de formação em uso que têm alicerçado o ensino de enfermagem, manifestam uma estreita relação entre saberes disciplinares, processuais e os da experiência, coexistindo num espaço e num tempo de ensino teórico e prático que impõe a mediação entre o ensino teórico e o ensino clínico, desenvolvendo-se em meio académico e nas unidades de formação clínica, através de aquisição de competências cognitivas, instrumentais, crítico-reflexivas e de relação interpessoal dos actores da formação (Abreu, 2007; Pereira, 2008; Macedo, 2009b).

As diversas abordagens interdisciplinares impõem-se na diversidade e na complexidade dos saberes que os professores detêm e inscrevem-se na complementaridade da ciência, na formação ao longo da vida, no questionamento social, na produção de evidências científicas, ao invés de estruturas compartimentadas, rígidas, lineares e prescritivas do conhecimento (Alarcão e Rua, 2005).

Actualmente, na sociedade do conhecimento e da informação, é reconhecido que as solicitações do mundo do trabalho são permanentemente novas, dado que as potencialidades formativas dos contextos de trabalho são de grande riqueza e a relação sequencial que liga o acto de se formar e de se socializar ao acto de trabalhar, opõe-se à visão tradicional da formação que previa, até há alguns anos, uma relação estável entre as exigências do trabalho e os resultados daquela (Canário e Cabrito, 2005; Haidar, 2007).

Num cenário de formação em alternância, *nega-se a separação (artificial) entre a teoria e a prática no âmbito profissional. Em primeiro lugar, só a partir dos problemas concretos é que o conhecimento académico teórico se pode tornar útil e significativo para (...) [os estudantes ou profissionais]. Em segundo lugar, o conhecimento mobiliza-se para enfrentar as situações divergentes da prática e apresenta-se do tipo idiossincrático, construído lentamente pelo profissional no seu trabalho diário e na sua reflexão sobre a acção* (Gòmez, 1992: 110).

Para diminuir a separação teoria-prática que tem existido no ensino de enfermagem e tem alternado aprendizagens na escola e aprendizagens nos contextos de trabalho perspectivadas, muitas vezes numa lógica aplicacionista, aponta-se para uma estrutura de formação em alternância para o ensino de enfermagem que permite um *vai e vem* entre a conceptualização e a experimentação. Por outras palavras, trata-se de um processo cíclico, visando ajudar o estudante a desenvolver os conhecimentos e saberes-fazer numa situação de prática simulada (Ferreira, 2005; Macedo, 2010).

Na fase de demonstração de situações, os processos e os resultados da formação podem servir de *feedback* à replanificação ou modificação dos projectos formativos, podendo emergir uma nova simulação, tendo subjacente a hetero, eco e auto-formação com fundamento nas dimensões teórico-práticas do ensino de enfermagem (Pereira, 2008). Trata-se de elementos constitutivos de situações de aprendizagem, segundo a teoria tripolar de Pineau (1994, 2000) conforme já foi referido (Cf. p. 34).

Promove-se, assim, o desenvolvimento de estratégias para colmatar a imprevisibilidade de situações que se vão encontrar na actividade profissional da enfermagem, bem como a facilitação de procedimentos técnicos que ocorrem em situações simuladas e transferíveis para a prática profissional, através de:

- Criação de elementos isomórficos, onde são recriados os elementos da prática real e reproduzidos num *mini-mundo* que se assemelha à situação real, ou seja, incentiva-se um isomorfismo de elementos por aproximação entre a formação e a prática. A estratégia assente nesta alternativa é baseada no objecto transferido, que pode ser um conjunto de conhecimentos, de saberes-fazer, de atitudes e de valores em conformidade com o modelo de prestação de cuidados utilizado;
- Formulação de objectivos de formação, que se constroem numa relação dialéctica entre o lugar de formação e o de intervenção, por meio de situações de formação. Se a finalidade da formação é formar agentes de mudança, é então

necessário imaginar situações de formação que permitam o desenvolvimento da autonomia e das capacidades de inovação do estudante. O conceito de *transfert-isomorfismo* não é um conceito fixo e o seu sentido pode variar segundo os objectivos visados para a formação.

- Relação temporal teoria-prática, que se considera uma relação temporal inversa, ou seja, que a prática pode preceder a teoria e a prática é a fonte de situações-problemas que podem ser analisadas por meio do recurso à teoria (Pospel, 1989).

A aproximação ao terreno faz-se também pela resolução de situações idênticas às do trabalho futuro, que serão encontradas nas práticas reais da profissão (Ferreira, 2005), ou através da análise de situações da prática profissional a que subjazem processos reflexivos, articulação disciplinar e polidimensionalidade dos saberes (Shulman, 1987).

Assim, estabelecem-se diversos processos formativos e novas relações entre teoria e prática e entre os diversos actores, através de um tempo e de um espaço de ensaio e de descoberta sobre as características reais da profissão de enfermagem e docência.

Os tipos de ensino teórico-prático, a centralidade da análise de situações práticas decorrentes dos conteúdos teóricos e de experiências práticas, dado que a relação prática-teoria se apresenta de forma indutiva e a demonstração ou experimentação de situações teórico-práticas decorrem de projectos de formação e de estratégias adequadas a esse modo de conceber a teoria.

A recriação de situações de formação requer que haja um isomorfismo entre a formação inicial (teórica) e a actividade profissional (prática) coexistindo uma certa homogeneidade nos elementos aí encontrados em situações simuladas e reais e uma relação directa com a eficácia da formação (Pospel, 1989).

Perante as realidades do ensino de enfermagem torna-se cada vez mais, necessário que os actores da formação partilhem modos de conceber e de operacionalizar a formação global dos estudantes com vista à articulação teórico-prática, sendo que o ensino clínico se insere numa óptica de formação em alternância em que as situações de formação e as práticas podem preceder a teoria, podendo dar origem à resolução de problemas e ter uma relação temporal inversa da lógica convencional de aplicação à prática e deste modo processa-se a distinção entre a formação que integra a lógica da aplicação da teoria à prática e que difere da formação em alternância. A primeira caracteriza-se por modelos normativos do conhecimento em que se apresenta a ciência de base, em seguida a ciência

aplicada e finalmente um estágio em que os estudantes aplicam técnicas para solucionar problemas. Trata-se do conhecimento básico, teórico, proposicional, declarativo e devidamente hierarquizado (Malglaiive, 2003). Esses modelos separam a teoria da prática e colocam a teoria antes da prática, supondo que é a primeira quem determina a segunda por um processo de dedução, isto é, a aquisição de conhecimentos num determinado tempo e a aplicação na prática num tempo mais afastado (Ferry, 1987).

A formação em alternância, é uma alternativa aos modelos de formação convencionais, escolarizados e transmissivos, baseia-se em práticas que integram saberes e a prática transforma-se em experiências, através da reflexão, articulando aprendizagens formais e não formais. Inverte-se, assim, a lógica da transmissão do conhecimento e promove-se a aprendizagem em situação, incentivando a descoberta, os processos de autoformação e de resolução de problemas, com base na reflexão sobre si e sobre o trabalho num processo de diálogo com a teoria (Canário, 2000; Canário e Cabrito 2005).

Face à diversidade de orientações na literatura sobre modelos de formação em enfermagem e particularmente sobre o ensino clínico que revelam predominantemente os modos de trabalho do tipo transmissivo de um saber organizado e a aquisição de conhecimentos prévia à aplicação prática, verificando-se que centralidade da formação incide em modalidades de tipo transmissivo e com lógicas aplicacionistas

O ensino clínico visa fundamentalmente a promoção, a transferência e a consolidação dos diversos saberes que permitem desenvolver as competências dos estudantes ao nível da prestação de cuidados de enfermagem generalistas.

No processo histórico sobre os ensinos clínicos, enquanto componentes fundamentais da formação inicial de enfermeiros, aponta-se, actualmente, para uma reconceptualização, uma exigência de clarificação das suas finalidades e dos seus objectivos, que vai para além dos discursos vigentes e do quadro normativo-legal. Trata-se de pensar nos eixos estruturantes dos currículos dos cursos de enfermagem que, cada vez mais, enfatizam a aprendizagem em contextos de trabalho, potencialmente formativos através de diversas estratégias de formação (Silva, 2004).

O conhecimento e a prática primordiais da docência de enfermagem centram-se no processo ensino-aprendizagem no que ao *cuidar* diz respeito. Pode então questionar-se: Que tipo de conhecimento profissional se ensina e se aprende no ensino clínico? Que tipo de conhecimento profissional se produz e se aplica no ensino clínico? Quem são os actores intervenientes no processo formativo no ensino clínico?

Face às transformações nas instituições formativas e do trabalho renova-se o paradigma da docência de enfermagem: formar para a profissão no terreno e ensinar o cuidado de enfermagem na prática, considerando-se que cuidar em enfermagem, para além da evidência empírica, deve basear-se nas aptidões intelectuais (análise, resolução de problemas, julgamento, pensamento crítico) e/ou nas pessoais (atitudes e valores), que vão sendo adquiridas e desenvolvidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem na formação inicial e contínua na articulação dos contextos formativos e de trabalho (Costa, 2009).

A literatura aponta para a necessidade de aproximação dos professores de enfermagem e dos estudantes às práticas de cuidados em ensino clínico. Essa aproximação tem em conta os saberes imediatamente úteis aos estudantes na prática e a investigação, onde a actividade docente se desenvolve através da mobilização de saberes e de novas competências pelo trabalho conjunto ou colaborativo com os actores da formação, estudantes, enfermeiros e pares (Amendoeira, 2009).

Os saberes desenvolvidos, em contexto de ensino clínico, por todos os actores e, designadamente, pelos professores de enfermagem, devem ser mobilizados para a utilização e para a produção de conhecimento, o que remete para saberes profissionais que se ampliam através da produção do conhecimento e da aplicação da investigação na área científica da enfermagem.

Importa, para além de aliar o ensino à prática, que o trabalho docente quotidiano com os estudantes, surja da necessidade e da responsabilidade dos professores de enfermagem realizarem e adequarem a investigação enquanto professores e investigadores.

Neste entendimento, a relação que os professores e estudantes estabelecem com o saber face à prestação de cuidados de enfermagem em contextos clínicos, pode ser ponto de partida para uma proposta de funcionamento, em parceria, onde as práticas são fonte de novos dados e de novos saberes que enriquecem a teoria, a prática e a investigação.

Para a compreensão da dimensão curricular que integra o ensino clínico em enfermagem torna-se necessária a clarificação epistemológica do desenvolvimento curricular, que integra as abordagens interdisciplinares transversais de onde emerge progressivamente, a conceptualização e a sistematização no quadro de novas formações pautadas por valores profissionais.

Neste entendimento, a filosofia dos ensinos clínico baseia-se na alternância e contém a aprendizagem através do trabalho, visando o desenvolvimento de competências para

melhorar o desempenho individual por via de uma articulação entre o sistema de formação e o sistema do mundo do trabalho, que se tornam imperativos do crescimento económico e social.

Por sua vez, a filosofia da formação em alternância assenta na finalidade de preparar os jovens profissionais para o trabalho sem perder de vista a finalidade do acto educativo: o desenvolvimento integral do indivíduo exigindo-se que o processo de formação alie uma sólida formação geral a uma cultura tecnológica e a um saber-fazer constantes (Cabrito, 1994).

No ensino de enfermagem admite-se um processo recursivo que articula a realidade do trabalho em períodos de ensinos clínicos⁴⁵ viabilizando o desenvolvimento de competências dos estudantes e dos professores numa dialéctica de ensino-aprendizagem necessária ao desenvolvimento da profissão de enfermagem (Macedo, 2010).

Neste quadro, está inerente incentivar a prática reflexiva, nos diversos contextos formativos de enfermagem, como um processo que ocorre antes, durante e depois da acção, com base na resolução de problemas, em que os profissionais reflexivos analisam as suas práticas tanto na acção como sobre ela, emergindo assim, as noções de reflexão na e sobre a acção (Schön, 1992).

O ensino clínico assim perspectivado, representa um tempo privilegiado para os estudantes, futuros enfermeiros, desenvolverem competências para a acção realizadas no contexto da profissão, visando diminuir o confronto entre teoria e prática, em contexto clínico, considerado um universo de complexidades, que vai muito além da prestação de cuidados, por aí se incluírem diversas e variadas lógicas de práticas, transformando-se esses espaços em salas de aula clínicas, num contexto social mediado por utentes, professores, enfermeiros e estudantes (Abreu, 2003b).

No que se refere às expectativas dos estudantes em relação ao ensino clínico são evidenciadas a possibilidade de consolidação de conhecimentos e de enriquecimento de natureza pessoal profissional (Barroso, 2009). Ainda, o ensino clínico assume uma grande abrangência e profundidade na formação inicial de enfermeiros reconhecendo-se-lhe relevância como contexto de aprendizagem significativa para o desenvolvimento de competências dos actores.

⁴⁵ A reforma curricular de 1987 altera a designação de *estágios* para *práticas clínicas* e a figura do *ensino clínico* surge posteriormente com um significado simbólico e uma finalidade orientada para as situações de prestação de cuidados como objecto de reflexão, visando o desenvolvimento de competências de análise das experiências formativas e de trabalho entre professores, enfermeiros e estudantes.

A orientação supervisiva faz parte integrante dos modelos de formação de adultos, consolida-se pela coerência nos conteúdos e metodologias e na articulação disciplinar através de um trabalho colaborativo entre estudantes, professores e enfermeiros orientadores.

De entre as estratégias de formação utilizadas em ensino clínico, a supervisão clínica impõe-se como modelo de orientação de estudantes e profissionais no período de indução à profissão como está consignado no modelo de desenvolvimento profissional (OE, 2009).

A necessidade de um modelo de *supervisão* ao nível da formação surgiu nos anos setenta, como tentativa de dar resposta ao desafio lançado pelos alunos do programa *Master of Arts in Teaching* de Harvard alegando, que os seus supervisores não conseguiam ensiná-los a ensinar. Nesse modelo, o supervisor passa então a ser um agente dinâmico no sentido de ajudar a analisar e a repensar o próprio ensino dos jovens professores (Cogan, 1973).

O processo de supervisão vai para além de uma estratégia de ensino, sendo um processo formativo que engloba funções de: (i) dinamização de equipas de enfermagem que incentivam práticas de resolução de problemas; (ii) integração em projectos de desenvolvimento das instituições formativas através da participação em processos de auto-avaliação e de melhoria da qualidade organizacional (Abreu, 2007). Requer a participação do formando / estudante em padrões progressivamente mais complexos de actividade recíproca - com o supervisor - com quem desenvolve uma relação emocional que se pode tornar sólida e duradoura (teoricamente ancorada no modelo de necessidades de Maslow) tornando-se o suporte das parcerias entre os intervenientes (Launer, 2006; Abreu, 2007; Alarcão e Roldão, 2009).

Na literatura de enfermagem, a orientação de estudantes em ensinos clínicos é, muitas vezes, sinónimo de supervisão, conceito que tem sido implícita ou explicitamente considerado na literatura especializada de uma forma difusa (Macedo, 2007a,b).

A representação esquemática dos modelos de supervisão de Els van Ooijen (2003) tem um enquadramento conceptual consistente e um conjunto de aspectos comuns à generalidade dos modelos de supervisão. Os quatro modelos de supervisão apresentados por aquele autor, aplicáveis à supervisão de ensinos clínicos em enfermagem, estão

descritos num estudo de Macedo (2009a) e são utilizados para criar, nos contextos organizacionais, um guia mais pessoal e mais adaptado ao supervisor.

De acordo com a literatura, diferenciam-se quatro modelos de supervisão: *como inspecção, como produção, como clínica e a como processo de desenvolvimento* (Cogan, 1973; Smyth, 1984; Tanner *et al.*, 1988; Goldhammer *et al.*, 1993; Alarcão e Tavares, 2003). Esses modelos fundamentam-se em duas concepções: a primeira, guiada por critérios de eficácia, eficiência e rentabilidade, percebida como metodologia; a segunda, baseada na reflexão crítica, consciente e comprometida dos actores.

No decurso dos ensinos clínicos, a supervisão vai gradualmente diminuindo por parte dos orientadores⁴⁶ enquanto se complexificam as competências dos estudantes que cada um de *per se* adquire através da problematização das situações de aprendizagem que vive e dos projectos que desenvolve na interface com o ingresso profissional.

Em diversos estudos, releva-se que a relação supervisiva inclui todo o processo formativo que se orienta para o sucesso da aprendizagem, sendo que esse processo está direccionado para as práticas dos enfermeiros, professores e estudantes nas áreas da formação e do desenvolvimento de competências, bem como para a maturidade pessoal e profissional de todos os actores.

Na orientação dos ensinos clínicos, as principais competências dos supervisores abrangem um conjunto alargado de saberes: saber orientar, saber-fazer orientação e saber-ser ao nível da orientação, para além de conhecimentos, habilidades e atitudes imprescindíveis à qualidade das intervenções profissionais (Felix e Silva, 2008). O conceito de supervisão é utilizado inadequadamente em diversos contextos e com sentidos diversos, importando por isso, clarificar o seu significado, porquanto ele não é aceite em todos os contextos formativos da mesma forma. Em alguns tem a conotação de poder no relacionamento sócio-profissional, contrário aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades formativas (Abreu, 2003b; 2007).

No ensino de enfermagem, ao nível do ensino clínico, a figura de supervisor possui a responsabilidade de ajudar os estudantes a aprender, através do desenvolvimento de competências e de saberes, visando: a qualidade da prática de cuidados, nos ensinos clínicos, no domínio relacional, integrando uma cultura de reflexão, de auto-conhecimento, de inovação e de colaboração; a análise, a interpretação de dados da

⁴⁶ Neste estudo, a noção de orientadores é usada no sentido de professores ou enfermeiros que orientam estudantes em ensino clínico.

prática e de avaliação do processo de aprendizagem, com base no conhecimento profissional (Alarcão e Tavares, 2003).

Ao nível da formação em geral e da formação de enfermagem, em particular, as funções do supervisor são identificadas do seguinte modo: *Informar*: proporcionar informações e possibilitar diferentes perspectivas de análise de situações, tendo em conta as necessidades de formação dos formandos ou dos estudantes. *Questionar*: como prático reflexivo, o supervisor questiona a realidade, problematiza o saber e a prática e confronta-se com opções alternativas. Conduz o formando ou estudante numa atitude reflexiva. *Sugerir*: opções com o objectivo de estimular o espírito de iniciativa do formando na realização dos seus projectos. Supervisor e formando /estudante assumem em conjunto a responsabilidade das actividades a desenvolver. *Encorajar*: estimular e transmitir confiança ao formando, promovendo o interesse e motivação no processo de formação profissional. *Avaliar*: clarificar manifestamente e explicitar os procedimentos inerentes à avaliação (Vieira, 1993, cit por Abreu, 2003b). A estas funções subjaz uma reflexão mútua e um trabalho persistente que lhe permite ser facilitador da aprendizagem e desenvolver no estudante / profissional um conjunto de competências profissionais que promovam o saber e saber-fazer no sentido de tornar-se um profissional competente (Alarcão e Tavares, 2003).

O supervisor é visto, muitas vezes, como uma figura autoritária, entre outros estereótipos ou mitos. Actualmente, distinguem-se dois sentidos atribuídos ao termo supervisor. Por um lado, as funções de fiscalização e superintendência, e por outro, a ideia de acompanhamento do processo formativo (Launer, 2006).

Com efeito, a literatura e a prática podem indiciar uma percepção de autoritarismo disfarçada pelo uso de anglicismos como *mentoring*, *facilitation*, *preceptoring*, *consulting* ou *guided reflection* (Power, 1999, cit por Abreu, 2007) contrariando a filosofia do processo supervisoivo que pressupõe promover o desenvolvimento de aprendizagens centradas em: (i) soluções baseadas na evidência; análise de estilos de aprendizagem dos estudantes; (ii) desenvolvimento de estratégias de pensamento crítico e reflexivo e matrizes para a decisão; (iii) envolvimento de equipas multidisciplinares, bem como criação de dispositivos de aprendizagens.

Os processos supervisivos integram estratégias de formação que se inserem em modelos de formação de adultos que privilegiam a análise integrada dos saberes, abrangem todos os saberes-fazer e experiências vividas perante a imprevisibilidade de situações da prática

profissional. Têm subjacente orientações que remetem para o *modelo de centrado na análise* sustentado por Ferry (1987) e para resolução de situações práticas em que a teoria fundamenta a regulação da prática num processo recursivo. De entre os processos supervisivos adopta-se geralmente a tutoria no ensino académico e em ensinos clínicos como alternativa às estratégias formativas convencionais.

Os professores tutores⁴⁷, termo frequentemente atribuído ao professor da escola que orienta o estudante na vida académica ou na interface com o enfermeiro do contexto de prática clínica, mas também orienta os profissionais, designando-se o processo de orientação por *mentorship*⁴⁸ como uma relação dinâmica e recíproca em que *mentoring* consiste em desempenhar o *papel de conselheiro* onde um profissional prestigiado orienta outro indivíduo no desenvolvimento das suas ideias, atitudes e práticas, no decorrer da sua aprendizagem (Abreu 2007). *Mentorship* trata dos processos de aprendizagem em contexto clínico, que pressupõem a cooperação e a assistência de enfermeiros qualificados e que têm implícitos processos de complementaridade, partilha e interacção que devem presidir à construção dos saberes teóricos e práticos orientados pelas sinergias dos diferentes actores numa lógica estruturante da análise reflexiva, crítica e contextualizada das suas convergências e divergências (Vidinha, 2007, cit. por Abreu, 2007).

Também o trabalho dos actores, ao nível do trabalho em regime de tutoria, coincide com os processos de supervisão através do desenvolvimento de (...) *estruturas físicas, biológicas, psíquicas e sociais, culturais, multi e transculturais já adquiridas, num processo de informação-reflexão-acção-reflexão* (Alarcão e Tavares, 2003: 52), sendo que o professor e o enfermeiro orientam a formação e o desenvolvimento humano de outro profissional, apresentando uma dupla dimensão no processo de crescimento pessoal e profissional, numa dialéctica entre a formação e a área específica do profissional (Sá-Chaves, 2000b; Figueira, 2008).

Sobre a orientação em regime tutorial que pode ser transposta para o ensino clínico, os resultados de um estudo-diagnóstico realizado em 2009, sobre a tutoria como estratégia de formação de enfermeiros no quadro do ensino superior, através de análise documental do planeamento de seis cursos que decorreram entre os anos lectivos 1999/2000 e

⁴⁷ Na literatura anglo-saxónica, *lecteur-practitioner* corresponde ao termo *tutor / professor* que é responsável pelos ensinos clínicos ou que orienta uma etapa de um curso ou trabalho académico do estudante.

⁴⁸ *Mentorship is reserved for long term relationships between people, one of whom usually is significantly older and / or more experienced than the other ... the nature of the relationship is implicit in the term protégé suggesting as it does a recognition of potential and a concern for the individual's well-being, advancement and general progress* (WNB,1992:13; cit por Abreu, 2007).

2007/2008 numa escola superior de enfermagem, evidencia como os processos de orientação tutorial, no quarto ano do curso de licenciatura, na interface com o ingresso profissional, são processo facilitadores de formação dos estudantes de enfermagem (Mestrinho, 2009b). Desses resultados, salienta-se a importância de:

- Orientação de estudantes, em regime de tutoria no estágio opcional no final do curso;
- Processo investigativo, que culmina na monografia final de curso segundo a área optativa do projecto individual do estudante;
- Integração do estudante nas equipas de saúde, visando o desenvolvimento de competências para a prestação de cuidados de enfermagem generalistas à população;
- Orientação e do acompanhamento dos estudantes, pelos tutores e pelos orientadores clínicos⁴⁹, desde a concepção até à conclusão dos trabalhos, bem como nos processos de procura e de selecção de informação pertinente, e na determinação conjunta de momentos de orientação formal, discutindo, acordando recursos e estratégias necessários à realização da monografia final de curso.

Essa orientação e acompanhamento são realizados nos contextos de prática através de supervisão como estratégia de formação em ensino clínico, reconhecida como uma função de orientação em parceria e uma dimensão do trabalho conjunto entre actores da formação e está inscrita num documento de 1993 do *United Kingdom Central Council of Nursing*, intitulado *a vision of the future*, refere a supervisão em enfermagem como: *a formal process of professional support and learning which enables individual practitioners to develop knowledge and competence, assume responsibility for their own practice and enhance consumer protection and safety of care in a complex clinical situations. It is central to the process of learning and to the scope of the expansion of practice and should be seen as a mean of encouraging self-assessment and analytical and reflective skills* (Cutcliffe *et al.*, 2001). A noção é completada por Jones (2005) cit. por Macedo (2009) no *mentorship process* em que se promove o desenvolvimento de competências terapêuticas e a prática reflexiva com um modelo de suporte e de crescimento com diversas abordagens: aprender sob uma relação empática entre o

⁴⁹ Corresponde à definição de *enfermeiro orientador* como um prático experiente e competente na área clínica que trabalha com os estudantes numa relação *um a um* no quotidiano profissional ,ou seja, diz respeito à figura do enfermeiro de referência no local de estágio (Launer, 2006).

integrador e o novo elemento (em período de indução), visando a autonomia profissional e tendo em conta o cliente e o ambiente em que se desenvolvem os cuidados.

Retomando o sentido do trabalho colaborativo, dado que a supervisão não se faz sem a colaboração dos actores, considera-se que este é um meio de desenvolvimento de processos supervisivos. As escolas e as organizações de saúde tornam-se locais de trabalho e de aprendizagem de estudantes, professores e enfermeiros orientadores em que se dá ênfase à colaboração (Simão, *et al.*, 2003).

O conceito de participação colaborativa que, numa perspectiva ética se considera um direito, um dever, uma responsabilidade, poderá – à medida que se for alargando e aprofundando – constituir formas mais paritárias de influência mútua e uma forma de real democratização da educação (Caetano, 2004).

A noção de colaboração faz todo o sentido no ensino clínico e remete para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem e de organizações qualificantes, o que implica:

- Um trabalho em contexto profissional, visando o aprofundamento de teorias e de finalidades pedagógicas e de múltiplas aprendizagens;
- A mudança de condições conformistas implica a transformação dos processos formativos;
- Uma sequência não linear que comece por se focar numa selecção de prioridades, orientadora de boas práticas, no sentido de uma capacitação estratégica e de soluções contextualizadas;
- Um trabalho conjunto entre os actores da formação e um compromisso continuado de resolução de problemas, através da produção e da divulgação do conhecimento;
- A convergência pessoal, social e profissional, através da colaboração de outros professores e de diversas comunidades de aprendizagem;
- A convivência saudável com a mudança, visando a regulação das situações de aprendizagem de professores, estudantes e outros intervenientes (Fullan, 2001).

A mudança nos modelos de formação em ensino clínico pode ser perspectivada pela emergência de comunidades de aprendizagem que parecem adequadas ao trabalho dos professores de enfermagem e enfermeiros da prática e que são apresentadas por Cotton (2003), através de resultados de um estudo em três escolas (ao nível do ensino não superior) revelando processos alargados e múltiplos de trabalho de equipa, não apenas

entre os professores e os estudantes, mas entre todos os membros da comunidade educativa. Neste estudo o autor salienta a importância da criação de estruturas onde todos e cada um tomam para si responsabilidades, bem como a importância do trabalho em rede (*network*) entre escolas, desenvolvendo diversas colaborações e um *ethos* de inclusão profissional e de tomadas de decisão conjuntas. Estes resultados podem ser adequados ao ensino de enfermagem pelo alargamento de processos de colaboração e de *network* entre as diferentes escolas, universidades, politécnicos e organizações de saúde com responsabilidade na formação de enfermeiros.

Também Hargreaves (1994) defende que nas comunidades de aprendizagem é desejável que a colaboração contrarie a compartimentação, através do incremento da capacidade de reflexão conjunta dos actores, dando atenção à assertividade dos professores por via de uma participação em decisões organizacionais na óptica do desenvolvimento profissional continuado. Propõe também que a mudança na profissão docente se realize do individualismo para a colaboração, das hierarquias para as equipas, da autoridade para o contrato e da aceitação para a emancipação.

Este Capítulo vai mais além de um quadro de referência sobre modelos de formação, dado que se fez uma incursão por diversas conceptualizações, que visam a compreensão de um modelo de formação alternativo ao convencionalmente adoptado no ensino de enfermagem, que se apresente em interacção com os contextos formativos e clínicos, enquanto cenários de desenvolvimento profissional do professor de enfermagem e que se relaciona com os diversos actores, com o saber próprio da disciplina e com os múltiplos saberes permanentemente construídos e divulgados.

A mudança de paradigma no ensino superior e no ensino de enfermagem e a mudança nas concepções e nas práticas da profissão de enfermagem e docente exige que os professores não se centrem exclusivamente nos conteúdos científicos a ensinar, mas que assegurem a interdisciplinaridade, reforcem a necessidade de formação contínua, através de uma postura investigativa sobre a prática profissional e fomentem abertura à diversidade de diferentes formas de pensamento. Embora os conteúdos sejam indispensáveis aos cursos, porque representam o saber fundamental impõe-se que, as diversas formas de os abordar promovam uma dimensão pedagógica, através de uma eficaz apropriação do conhecimento da enfermagem pelos estudantes, enfermeiros e outros públicos.

Sintetizam-se seguidamente algumas ideias emergentes deste capítulo reforçadas por Esteves (2007):

- A centralidade do trabalho do professor na aprendizagem dos estudantes, ao nível dos contextos formativos e de trabalho tem relevância na pedagogia de excelência que se preconiza para os professores do ensino superior.
- A pedagogia do ensino superior deve passar por descentrar-se do professor e dos conteúdos a ensinar.
- O contexto actual ao nível da formação, no ensino superior, é mais complexo e exigente do que no passado.
- A melhoria e a qualidade requeridas aos actores intervenientes nos processos formativos são um requisito fundamental para o sucesso do ensino de enfermagem.
- A gestão dos recursos de que o ensino superior carece é uma condição pela qual se reclama nas escolas e universidades.
- A massificação do ensino superior faz afluir a este grau de ensino grupos de estudantes crescentemente heterogéneos o que influencia os modelos de formação adoptados.
- O conceito de colaboração traz uma mais-valia para as organizações formativas em que a colegialidade é exercida dentro e entre comunidades internas e externas à docência.
- O trabalho colaborativo requer um investimento dos actores responsáveis pela formação dos estudantes, constituindo-se como um elemento profissionalizador onde o confronto com o saber apela a um questionamento constante da profissionalidade docente, culminando em projectos de investigação.
- Na orientação em parceria os estudantes atingem um grau elevado de mestria no desenvolvimento de competências, implicando que o trabalho prévio de preparação e de clarificação da orientação do ensino clínico tem subjacente uma diversidade de estratégias formativas que promovem o trabalho conjunto⁵⁰ no sentido do *cuidar* em enfermagem em situações reais, nos locais de práticas de cuidados.
- No processo de orientação de estudantes em ensino clínico, uma das competências colaborativas para se ser orientador clínico (*mentoring* /

⁵⁰ O trabalho colaborativo ou trabalho conjunto no ensino de enfermagem tem-se realizado entre professores e enfermeiros e é caracterizado por negociações permanentes em que se desenvolvem diversas actividades de pesquisa e de resolução de problemas comuns com os diferentes parceiros, as quais não se podem resolver isoladamente, potenciando assim sinergias das situações contextuais (Mestrinho, 2004a,b)

perceptorship)^{xxix} reenvia para a reflexão na e sobre a prática, como um processo de análise crítica de todo o processo formativo e das experiências profissionais.

- A reorientação da actividade dos professores em articulação com as mudanças nos ensinos clínicos permite reconceptualizar as estratégias de supervisão em processos colaborativos entre actores da formação, atendendo aos estádios de desenvolvimento dos estudantes.
- Este reequacionar de práticas pedagógicas indica um carácter gradual dos estádios de desenvolvimento de competências dos professores e de níveis de proficiência, dado que devem ter capacidades para lidar e gerir as muitas contingências com que se deparam no quotidiano da docência (Benner, 2001).

Da mudança de paradigma no ensino de enfermagem fazem parte as mudanças nos modelos convencionais de formação com metodologias transmissivas para outros modelos fundamentados nas necessidades dos actores, permitindo adequar as estratégias pedagógicas e exigindo novas estratégias de trabalho, com base nos saberes processuais e da experiência. Essa mudança impõe também uma preparação pedagógica dos professores de enfermagem, parecendo oportuno interpelar de que modo o seu conhecimento e desenvolvimento profissional influencia a sua prática, dado que esta parece oscilar entre os paradigmas do ensino, de carácter transmissivo e o da aprendizagem auto-regulada.

A relação entre a formação e o trabalho docente integra, ao mesmo tempo, uma relação entre a teoria e a prática, entre aprendizagem e desenvolvimento de competências e também, entre formação inicial, contínua e avançada. As concepções e as práticas dos professores, as novas modalidades perante as realidades da formação remetem para a valorização do saber-fazer experiencial que se vai formalizando, bem como para o valor heurístico da construção de novos saberes quando os profissionais estão perante a resolução de situações complexas visando a produção de investigação (Cabrito e Costa; 2009).

As competências dos professores de enfermagem desenvolvidas no campo profissional, articulam-se com as novas exigências da investigação científica e relacionam os saberes disciplinares com aqueles que são desenvolvidos ao longo da vida e ainda com os saberes da experiência e da acção, revelando-se em competências complexas compostas por uma diversidade de variáveis imprevisíveis que ocorrem no ensino da enfermagem.

As mudanças nas práticas docentes devem ser norteadas por modelos de formação próximos do construtivismo, centrados na análise de situações, reforçados por numa lógica reflexiva e com base nos saberes da área científica da enfermagem, como via de um trabalho competente dos professores de enfermagem.

CAPÍTULO III - MUDANÇA DE PARADIGMA NO ENSINO SUPERIOR DE ENFERMAGEM

Só quando a necessidade de uma reforma essencial
da educação haja sido reconhecida
é que poderemos examinar mais de perto
os elementos que favorecem ou entram
a execução da mudança e prever o processo de maneira que
as mudanças efectuadas sejam duráveis,
mensuráveis e conformes com a versão original da inovação.

Huberman (1973)

O quadro de referência sobre as mudanças no ensino de enfermagem pretende esclarecer a dinâmica da docência^{xxx} enquanto entidade sócio-profissional, no que aos seus professores diz respeito. Contribuir para a compreensão das mudanças que ocorrem ao nível da docência de enfermagem com sustentação na sociologia do trabalho é um dos objectivos deste capítulo.

A noção de ensino perspectiva-se como uma responsabilidade social dos professores nos seus diversos papéis, em termos das práticas pedagógicas e das relações com os pares, estudantes e outros agentes educativos, face às mudanças, ao nível da investigação, da produção e da difusão de conhecimento, contrariando a acepção de que o ensino prevê uma relação unidireccional do saber entre professor-aluno.

Parte-se do princípio de que a mudança constitui um processo imprevisível, complexo e não um mero acontecimento, englobando dois níveis: (i) das crenças ou teorias pessoais e (ii) dos domínios profissional e organizacional (Flores, 2002, 2004).

Neste sentido, a mudança profissional processa-se de forma gradual, repleta de intenções pessoais, desenvolve-se contextualmente e depende de estruturas organizacionais e sócio-profissionais onde ocorre o acto do trabalho (Flores e Day, 2006).

Acresce referir que os estudos desenvolvida por Freire (1993, 1997, 2002) sobre o trabalho⁵¹ enquanto objecto de estudo é um forte contributo para a explicitação deste quadro de referência e deixa antever dois tipos de análise: (i) o estudo do trabalho, enquanto realidade industrial (produção material), e (ii) o trabalho no quadro de uma relação de serviço, através de mediação técnica e organizacional. De acordo com este autor, nas sociedades contemporâneas, dá-se cada vez mais ênfase ao trabalho

⁵¹ O conceito de trabalho deu lugar a abordagens organizacionais e a análises de acção locais, sociologicamente dialogantes com outras disciplinas, nomeadamente com aquelas que se afastam de uma visão atomista do indivíduo e que procuram considerar o social (Pinsky, 1993, cit. por Lessard *et al.*, 2007).

cooperativo como meio de afirmação para o sistema económico, visando a modernidade e a inovação, designadamente em organizações complexas como são as escolas e as universidades. Essas organizações tornam-se entidades funcionais nucleares para o sistema económico, mas também são consideradas organizações modernas e inovadoras⁵², características das sociedades avançadas, no sentido de fornecerem respostas a serviços ou a experiências profissionais (Freire, 2002).

Assim, nas organizações educativas têm lugar mudanças que se tornam imperativas, naturais e permanentes, face à evolução demográfica, aos factores económicos, político-culturais e às condições de formação, impondo-se consequentemente um aumento de qualidade e de eficácia no trabalho dos professores (Tardif e Lessard, 2001).

Actualmente, o trabalho docente relaciona-se com o desenvolvimento da democratização das organizações formativas e com a criação de estruturas adequadas de acesso a um tipo de conhecimento útil à sociedade, aos novos públicos emergentes e às reformas curriculares (Barroso, 2003a,b, 2006).

Decorrente desta realidade, a introdução de novas tecnologias, modernização dos currículos e a renovação de modelos formativos permitem perspectivar outras mudanças na academia e na actividade docente, revelando-se numa evolução que se processa, muitas vezes, lentamente porque, em simultâneo, é dependente do progresso técnico e dos aspectos relacionais, bem como das condições de trabalho e da cultura profissional (Estrela, 2003b).

Com efeito, a inovação educacional é considerada como uma reorganização do ensino com implicações nas metodologias de aprendizagem que se preconizam activas, cooperativas e participativas, centralizadas na problematização de situações pedagógicas em espaços de aprendizagem que se vão ajustando às realidades cada vez mais dinâmicas dos processos de mudança na educação (Hargreaves, 1998).

Neste quadro, as mudanças estão imbuídas de um novo paradigma do ensino centrado nos estudantes e nos objectivos da formação, que coloca a ênfase na aprendizagem e considera o estudante como sujeito activo no processo ensino-aprendizagem.

Os estudos de Tardif (2002) sobre os professores do ensino superior evidenciam a necessidade de os professores se tornarem actores capazes de esclarecer, objectivar e partilhar a sua própria prática, através de produção e da divulgação do conhecimento

⁵² A mudança de acordo com uma abordagem sociológica é entendida como inovação e, na perspectiva dos economistas como inovação por via da comercialização, com sucesso, de novas ideias geradas pelo conhecimento. Trata do desenvolvimento e aplicação dessas ideias para criar valor, tendo em vista todo o processo de criação e introdução de algo novo na organização ou no mercado (Freire, 1997).

relativo ao seu trabalho quotidiano, revelando que a prática deixa de ser um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros e se torna um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes e de partilha de experiências. Esta perspectiva é construtora de uma nova concepção do ensino assente na análise das práticas, na abertura de contextos formativos e numa lógica reflexiva, implicando todos os actores, os seus conhecimentos e as suas competências. Essa concepção alargada engloba uma atitude de diálogo através de análises críticas do trabalho docente e do alargamento do campo de acção dos professores com vista a uma melhor compreensão e reconceptualização da docência (Perrenoud, 2001).

Neste contexto, impõe-se considerar diversas influências que as mudanças acarretam, nas orientações políticas e nos modelos de funcionamento das organizações, pelo que Zabalza (2002) propõe quatro eixos de análise organizacional sob o ponto de vista do desenvolvimento docente: (i) política universitária, (ii) dimensão curricular, (iii) actividades de âmbito científico e (iv) dimensão profissional dos estudantes e inerentes questões de empregabilidade. Trata-se de uma proposta que parece interessante mas que não se seguiu totalmente, neste trabalho, dado que o presente estudo não cobre todas as dimensões enunciadas.

1 - MUDANÇAS NOS MODELOS ORGANIZACIONAIS: EVOLUÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

O professor é um trabalhador que trabalha com pessoas.
Trabalha com seres humanos, sobre seres humanos,
para seres humanos,
o que nos leva a encarar a profissão docente
como uma profissão especialmente importante
e faz com que o trabalho do professor seja muito
específico e diferente de todos os outros e que,
como tal, propicia formas de estar
específicas.

Borges (2007)

Ao nível da educação existem alguns factores que predispoem os sistemas de ensino à mudança no domínio social, cultural ou profissional e que ocorrem em períodos de efervescência política ou modificações sociais onde um conjunto de inovações - deliberadas, voluntárias ou planificadas - impelem a sua implementação, tendendo a estimular a manifestação de outras.

Os processos de mudança em educação só podem significar inovação quando são avaliados em função de objectivos de um sistema de ensino e quando estão ligados ao reforço ou à individualização de processos formativos, à profissionalização dos docentes ou à elaboração curricular, a que corresponde uma modificação de actividades dos professores, ao nível macro da organização educativa e micro do ensino e das práticas pedagógicas (Huberman, 1973).

Assim, e de acordo com o autor referindo-se ao sistema educativo, a introdução de novas tecnologias e o desenvolvimento de massa crítica são considerados como uma energia nova que provoca mudanças muito rápidas, mas que exigem tempo, recursos humanos, materiais, meios de formação e financeiros para se implementar (Huberman, 1973).

É reconhecido que uma dimensão relevante das mudanças se passa ao nível das políticas públicas que são mediadas por modelos de funcionamento das organizações, que actuam convencionalmente como instâncias de controlo, representando funções tradicionais do Estado através do cumprimento de regras e de normas orientadas para a regulação de comportamentos sociais e profissionais dos indivíduos (Figueiredo, 2007).

Deste modo, a expressão do poder político pode apresentar-se com uma retórica própria que, aliada à burocracia do Estado, pode deixar por resolver algumas questões operativas

que têm sido relegadas para um plano secundário, no ensino superior, tornando a mudança ainda mais complexa (Tavares, 2003; Esteves, 2007).

Torna-se assim desejável que a mudança, ao nível da docência nos diversos graus de ensino, configure um trabalho colectivo no qual perpassa: o diálogo vs obediência; influência vs comando; princípios vs regras; interdependência; confiança mútua e missão partilhada e em que se privilegia o consenso profissional que advém do diálogo entre os seus membros e não de ordens decretadas pelo topo da organização. Ou seja, a liderança pode tornar-se colaborativa visando a criação de acordos e de compromissos, onde está representada a participação e os interesses de todos os profissionais (Day, 2000; Barroso, 2003b).

Neste sentido, o trabalho dos professores será colectivo e dependerá das dinâmicas organizacionais, segundo três dimensões: a reactividade a um mundo que apresenta mutações aceleradas, ao invés de estruturas rígidas e conservadoras; a evolução das representações sociais que a maturidade das democracias modernas requer (relações de trabalho, desenvolvimentos pessoal e profissional em articulação com o colectivo docente); a disseminação de novas tecnologias que renovam as possibilidades de acção, permitindo novas abordagens em projectos colectivos e de trabalho cooperativo ou de equipa (Barroso, 2003b).

Para se compreender as mudanças nas concepções e práticas dos professores, é necessário considerar, na perspectiva weberiana, o predomínio de modelos burocráticos de funcionamento nas organizações educativas, inspirados na racionalidade técnica que reproduzem linhas de orientações políticas das cúpulas dos sistemas para as suas bases (Weber, 1971), afigurando-se, assim, uma pirâmide organizacional que se revela claramente insuficiente ao nível dos actores sociais e das suas concepções e práticas.

Com a evolução das organizações e dos estudos no âmbito da sociologia do trabalho⁵³ surge uma nova consciência sócio-profissional, que vai moldando a forma de pensamento dos trabalhadores face às mudanças organizacionais, o que permite adequar novas formas de regulação às intervenções laborais (Freire, 2002).

Procurando ir mais além das constatações acerca da influência que o trabalho assume nas organizações e dos efeitos das lógicas organizacionais (dos serviços) Zarifian (1999) propõe o aprofundamento dos modelos organizacionais emergentes, revelando uma

⁵³ Trabalho como actividade que articula numa determinada situação, actores e uma dada cultura, importantes para o desenvolvimento de concepções e práticas profissionais. O conceito de trabalho deu lugar a abordagens organizacionais e a análises de acção locais (Freire, 1997).

ruptura epistemológica no que se refere às transformações sócio-organizacionais. O autor faz apelo e interroga os pressupostos da construção social dos sectores produtivos e da divisão social do trabalho e considera as suas limitações para descrever as novas realidades associadas ao acto de trabalhar ou, *stricto sensu*, ao acto de produzir. Argumenta ainda que a noção de serviço corresponde ao trabalho moderno, independentemente do sector, bem como à influência que acarreta nas organizações.

O foco de análise dos estudos sobre o trabalho nas abordagens sociológicas passa pela organização das tarefas, qualificações e competências dos trabalhadores através de uma certa tecnicidade e de uma relação operatória do mundo que liga continuamente o actor e o meio em que vive ou participa profissionalmente, englobando também, de uma forma mais operacional, o gesto, a palavra e as suas mediações mais elaboradas (Bidet *et al.*, 2006).

O trabalho, enquanto experiência social central e objecto de estudo, oferece um vasto campo de análise, ao nível das estruturas produtivas e do modo como a globalização das economias influencia as mudanças e provoca impacto social nas organizações (Almeida, 2005a). Trata-se de uma ideia corroborada por Freire que sustenta que a noção de trabalho corresponde a uma actividade deliberadamente concebida pelo homem, consistindo na produção de um bem material, na prestação de um serviço ou no exercício de uma função, com vista à obtenção de resultados que possam simultaneamente ser de utilidade social e valor económico, desenvolvendo-se através de dois tipos de mediações necessárias, uma técnica e outra organizacional (Freire, 1997)⁵⁴.

Na perspectiva das teorias industriais, o trabalho é considerado como aplicação de saberes, desenvolvimento de competências, de conhecimentos e de informação, configurando, ao mesmo tempo, a dimensão dos recursos humanos, de mobilização da inteligência prática e empregabilidade dos profissionais, em que se propõe uma articulação entre o trabalho-saber (relação homem-técnica) e os significados sociais (diversas actividades manuais e intelectuais)^{xxx}. Esta concepção, para além de dogmas *neotayloristas*, inscreve-se e reveste-se de vantagens e de limitações ao nível de actividades fundamentadas na produção, na aplicação de saberes e no desenvolvimento de competências dos recursos humanos (Freire, 1997; Almeida, 2005b).

⁵⁴ De acordo com Freire (1997) o trabalho do artesão ou o do agricultor tradicional são formas de trabalho-saber, bem como o trabalho do artista plástico, do escritor ou do professor.

Nas organizações de pendor *pós-taylorista* ou *pós-fordista*⁵⁵, o acto do trabalho aproxima-se da lógica da competência e faz parte de uma evolução do conteúdo do trabalho em direcção à abstracção e à integração das tarefas em que a qualificação exige não só uma simultaneidade de saberes abstractos, mas também a capacidade de adaptação a uma envolvente técnico-organizacional. Dos sistemas informáticos aos sistemas de controlo da produção ou de gestão das redes de informação, emerge um facto incontornável que os actuais sistemas técnicos e organizacionais testemunham (Almeida, 2004).

Trata-se de mudanças moldadas no funcionamento das organizações, mas ao mesmo tempo, no desenvolvimento de competência organizacional, individual e profissional, numa diversidade de recursos tecnológicos e no alargamento de bens e serviços (Zarifian, 1999), daí decorrendo a passagem de: *le travail à consignes*, característico da era *taylorista*, para o *travail intelligent*, em que os indivíduos são convidados a mobilizar o seu potencial cognitivo (Almeida, 2005a).

Assim, os modelos organizacionais na década de noventa do século passado pautam-se pela lógica economicista que separa os sistemas *tayloristas*, característicos da *lean production* ou produção magra^{xxxii}, da *high performance production* ou produção de elevado rendimento em que os factores de trabalho são a qualidade estatística dos resultados e os sistemas de fornecimento *just-in-time*, englobando o princípio da qualidade total (Almeida, 2005a).

As abordagens societais das teorias gestionárias apresentam-se como alternativa a modelos que apelam apenas à mudança tecnológica e do sistema produtivo (*taylorismo-fordismo*) configurando uma acção na sociedade do trabalho que é do domínio da racionalidade económica e especulativa, enquadrada num modelo de empresa permeável às flutuações dos diversos mercados e que geram receitas económicas para a sobrevivência, afirmação e tem como consequente o divórcio do Estado Providência (Freire, 1997; Almeida, 2005a).

Neste cenário, as mudanças organizacionais inspiradas nos modelos gestionários empresariais, ao nível do ensino, tornam patente uma forte natureza política começando a emergir uma nova gestão por projectos, lideranças, redes, participação e parcerias nacionais e internacionais em que as estratégias empresariais se fortalecem também ao nível da Escola (Barroso, 2006).

⁵⁵ Taylorismo, reflecte a racionalidade técnica do trabalho. Fordismo, é a filosofia que congrega diferentes lógicas de organização produtiva.

Numa acepção complementar, a ligação da universidade à empresa vem-se fazendo crescentemente através da criação de novas empresas iniciadas por professores e estudantes, com vista a mudar a paisagem económica o que se conseguirá se houver incentivos para que docentes e investigadores se transformem em empreendedores (Câmara, 2009).

Assim, nas organizações educativas, na década de noventa do século passado, surge um modelo de escola de *tipo-ideal*⁵⁶ com aproximação aos modelos empresariais, cujas características se apresentam como a substituição do controlo hierárquico pelo auto-controlo; das organizações piramidais pela flexibilização das estruturas e organizações em rede; do fim da separação entre organização formal e informal, com a inerente relevância das relações pessoais entre os profissionais docentes (Barroso, 2003b: 108-109).

Neste enquadramento, o trabalho docente⁵⁷ é perspectivado como objecto de estudo multidisciplinar que coexiste com o desenvolvimento organizacional e o estabelecimento de relações de poder com expressão em políticas de liderança e gestão nas escolas e universidades (Stoer, *et al.*, 1992; Lessard, *et al.*, 2007). É disso exemplo a intervenção que os professores têm nas políticas educativas (através de associações sindicais e outras) e o modo como estas interferem na sua vida, indiciando relações, muitas vezes, ambíguas entre esses actores nas organizações. Paradoxalmente, exige-se aos professores que sejam agentes de mudança face à sua experiência individual, colectiva e de socialização com os pares e em simultâneo existem condicionalismos que advêm de orientações políticas, processos formativos e falta de regulação do trabalho docente (Hargreaves, 2001).

A este respeito Marcelo (1999) defende que a diversidade de mudanças que ocorre na academia apela a modelos pós-burocráticos (saber lidar com a imprevisibilidade, particularidade dos problemas e características idiossincráticas das situações) a que subjaz uma noção de trabalho de cariz ecológico. Trata-se da interacção das componentes num ecossistema (formativo), promovendo a melhoria do trabalho em rede (estudantes, docentes e outros colaboradores) que toma como comparação as características desses ecossistemas e a natureza interactiva das suas componentes.

⁵⁶ Nos anos noventa surgem os novos modelos organizacionais que Charles Heckscher (1994) cit. por Barroso (2003b) defende que se englobam nas organizações interactivas ou de pendor pós-burocrático, impondo uma ruptura com o modelo burocrático, pela assunção de responsabilidade de todos os membros, com vista ao sucesso da organização no seu conjunto.

⁵⁷ A noção trabalho docente é utilizada por professores e investigadores como sinónimos de tarefa, prática, actividade, operação, análise do trabalho, análise das práticas e análise de situações. As diferenças entre estes termos reenviam para posturas epistemológicas e quadros conceptuais distintos mas relacionados (Lessard *et al.*, 2007)

Neste quadro, a mudança organizacional está subjacente às transformações no mundo envolvente e à cultura profissional e instaura-se nas escolas e universidades em articulação com as intervenções dos professores, alicerçando-se em concepções de profissionalismo docente e de desenvolvimento profissional, cruzando domínios dos saberes e dos valores e, promovendo espaços dialógicos, dimensões relacionais e sociais entre os agentes educativos.

Como sugere Nóvoa (2002b) a mudança dos professores e das organizações educativas dá origem a que a escola seja pensada na óptica de novos movimentos sociais e de resolução de problemas profissionais, o que ajuda a identificar o seu funcionamento, devendo, ao mesmo tempo, repensar-se a actividade dos professores numa lógica colegial ou de projectos colectivos. Ou seja, a par do desenvolvimento do trabalho docente no domínio de *saber organizar e de saber organizar-se*, de *saber relacionar e de saber relacionar-se*, do *saber analisar e do saber analisar-se* (Nóvoa, 2002b:22), os professores, em geral, enquanto actores da *organização escolar* e de um processo complexo (formação de si mesmos e de outros) têm a responsabilidade de estar atentos às mudanças sócio-profissionais, à emergência de novos modos de pensar a docência e de reflectir sobre novas práticas educativas.

Na verdade, o lugar do trabalho tal como é conceptualizado por Stoer e Magalhães (2005) situa-se próximo do capitalismo moderno, mas actualmente está em reconfiguração nos sistemas educativos, pois as carreiras profissionais dos professores tornam-se flexíveis e imprevisíveis, dado que não constituem, como anteriormente, uma base sólida sobre a qual a identidade pessoal e profissional se formava determinando-as como trajectórias de vida, pelo que se torna insuficiente para definir os indivíduos e as suas identidades.

1.1 – Transformações nas concepções e práticas docentes

A construção da identidade em que cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional torna-se um tempo e um processo de refazer identidades, integrar perspectivas, inovações, enfim, assimilar as mudanças.

Nóvoa (1999)

Para a compreensão dos processos pessoal e institucional que a mudança acarreta, torna-se essencial que se reconheçam os desafios que se apresentam aos professores provocados

pelos novos modos de pensar, de ensinar e aprender, tendo em vista o esclarecimento das transformações estruturais, curriculares em contextos de docência. Essas transformações tornam-se ou não eficazes, dependendo do empenhamento individual dos professores, do controlo e da competição saudável de um colectivo que veicula valores profissionais e se orienta por um profissionalismo eficiente dos seus membros e em relação com as mudanças na sua actividade profissional (Wennergren, 2006).

Os processos de mudança desenvolvem-se em contextos onde a experiência de cada pessoa se desenrola dependendo da história pessoal e da forma mais ou menos sistemática como tais processos ocorrem nas organizações educativas (Day *et al.*, 2000; Fullan e Hargreaves, 2001; Simão *et al.*, 2009).

Com efeito, a transformação no sistema educativo, nas últimas décadas, passou de uma lógica de reforma para uma mudança constante e adaptação contínua, geralmente, a partir do topo das organizações para as bases (Clarke e Newman, 1997, cit. por Barroso, 2003b). Estas modificações no sistema educativo ocorreram sem que se tivessem ultrapassado algumas dificuldades, como o problema da massificação do ensino. A remodelação global, estruturante, com objectivos definidos e delimitados no tempo, imposta pelos Ministérios tende a passar para as escolas e universidades, mas sem uma desburocratização administrativa (Barroso, 2003b; Nóvoa, 2006).

Assim, a relação da mudança com o trabalho, com a eficácia nas práticas e com o desenvolvimento profissional revela um tipo de pensamento e acção docentes baseados na noção de mudança voluntária e naturalista, mas também imposta pela centralização das orientações emanadas pelos sistemas educativos (Richardson e Placier, 2001).

Nestas dinâmicas transformadoras são geradas as práticas⁵⁸ dos professores, que se caracterizam enquanto conjunto de valores e códigos de comportamento, dependentes de factores idiossincráticos e contextuais que influenciam o modo como eles ensinam, aprendem e modificam as suas intervenções (Altet, 2000; Flores, 2004). Existem, assim, diversas noções de práticas, considerando-se no caso deste estudo, a tipologia proposta por Gimeno (1992):

- *Práticas institucionais* - relacionadas com o funcionamento do sistema escolar e configuradas pela sua estrutura organizacional. A divisão entre uma via

⁵⁸ Num sentido de maior explicitação, aderimos à noção de *práticas pedagógicas* sustentada por Altet (2000) que nos reenvia para o desempenho de uma diversidade de actividades docentes e para as situações de ensino-aprendizagem. Temos em conta a latitude do conceito de práticas formativas e / ou práticas educativas que utilizaremos também, nesta investigação, quando se trata de referir, respectivamente, ao nível macro (da organização) ou micro (do trabalho docente).

académica e uma via profissional é um exemplo de uma prática institucional de segregação escolar e social;

- *Práticas organizativas* - práticas relacionadas com o funcionamento da escola configuradas pela sua organização: a forma de trabalho conjunto dos professores, a divisão do tempo e do espaço escolar, a articulação dos saberes e das disciplinas, os critérios de organização das turmas. Estas práticas são determinada por uma estrutura de funcionamento que abrange os professores a título individual e colectivo, influenciando de forma decisiva as actividades pedagógicas;

- *Práticas didácticas* - trata-se da acepção mais imediata de prática a qual, no entanto não se pode apreender sem uma referência às outras práticas que lhe servem de enquadramento e suporte.

As práticas pedagógicas, no sentido lato, são da responsabilidade imediata dos professores, constituindo o conteúdo da profissionalidade docente num sentido técnico e restrito. O conceito mais imediato de prática remete-nos para as actividades docentes realizadas num contexto de comunicação interpessoal e de mudança.

No debate de cariz profissional no ensino superior, defende-se o postulado de que os professores são actores competentes, sujeitos activos que não detêm apenas um espaço de aplicação de saberes mas também um campo de produção, de transformação, de mobilização de conhecimentos, de *saberes-fazer* específicos da profissão de professor e, portanto, de teorias oriundas da experiência e orientadoras das suas práticas (Magalhães, 2004).

Neste âmbito, as propostas de eficácia, de eficiência e de qualidade da educação fazem parte, também, de debates conceptuais nos contextos sociais em mudança que, de acordo com Simão *et al.*, (2003), têm em vista a formação pedagógica dos professores do ensino superior e não apenas a introdução de metodologias activas e cooperativas nas suas práticas, evidenciando convergência na necessidade de regulação dos processos de desenvolvimento dos professores face às orientações políticas.

A mudança pode associar-se a uma ruptura com a ordem e com rotinas instituídas, gerando conflitos e pode ainda, originar a criação de estruturas de fortalecimento nos grupos que resistem às adversidades que esta provoca, ao nível das práticas docentes, dado que a mudança se pode aliar à continuidade, enquanto factor securizante dos professores e sistemas (Caetano, 2004).

De acordo com a autora, ao debruçar-se sobre os elementos constitutivos da mudança nos professores (do ensino não superior), constata como factores de mudança nas práticas, o encorajamento, a colegialidade e a formação de equipas, a definição de princípios e os fins do processo ensino-aprendizagem tais como, a construção de projectos, a planificação de acções visando a reflexão, o que tem relevância na autonomia e nas parcerias com diversos profissionais e instituições.

Com efeito, existem diversos estudos sobre o desenvolvimento profissional docente, a mudança e a carreira dos professores do ensino não superior^{xxxiii} mas também emergem estudo sobre o desenvolvimento profissional e a mudança no ensino superior (Feixas, (2002; 2003).

Como já foi amplamente referido, a mudança – ao tornar-se imperativa, natural, permanente e um meio para aumentar a qualidade e a eficácia da profissão docente – dá origem a novos modelos de desenvolvimento profissional dos professores.

Os estudos sobre o desenvolvimento profissional de professores (*Continuing Professional Development - CPC*) são úteis para descrever os estádios que os professores percorrem durante a carreira profissional. Manifestam também as dimensões dos complexos contextos organizacionais, intelectuais e emocionais; dos níveis formativos, das mudanças e reformas que ocorrem na academia e evidenciam implicações nas diversas redes de trabalho docente ao nível do profissionalismo docente. É disto exemplo o profissionalismo gerencial quando se introduzem mudanças organizacionais e o profissionalismo democrático que implica parcerias e alianças profissionais nos contextos formativos (Day e Sachs, 2004).

Nesta perspectiva (Day, 2001), face a diversas mudanças que têm lugar na vida dos professores pode considerar-se que surge um novo profissionalismo docente em que as competências dos professores são integradas nas fases da carreira e são influenciadas pelas culturas individual e colectiva desses profissionais.

Os estudos de Sprinthall e Sprinthall (1993) relativos ao desenvolvimento e pensamento do professor mostram os estádios de desenvolvimento profissional docente e destacam comportamentos e *performances* dos professores que se apresentam mais ou menos adequados ou flexíveis, de acordo com a utilização de diversas estratégias formativas.

Com efeito, o estudo do pensamento do professor, as suas trajectórias, enraizadas nas suas histórias de vida consideram-no como participante da própria prática e dos seus próprios saberes. Deste modo, tenta-se esclarecer novas formas de conceber a formação de

professores, indiciando, designadamente, uma interacção entre reflexão e acção, que se apresenta num ciclo constante e recursivo; uma reconceptualização profunda; uma investigação aberta, participativa e democrática, centrada nas situações problemáticas das práticas, o que inclui um carácter construtivista ao nível da docência (Shavelon, 1988).

A revisão de literatura levada a cabo por Estrela e Estrela (1977), mostra algumas características da personalidade do professor eficaz, que vão mudando conforme a dinâmica das suas actividades quotidianas, de entre as quais, o entusiasmo, a imparcialidade, a compreensão dos outros e a organização e métodos de trabalho docente. Os trabalhos ancorados nas teorias da mudança que estão subjacentes às do desenvolvimento profissional docente, nos diversos graus de ensino, explicam a transição e a sequência da passagem de um estágio de desenvolvimento docente a outro, descrevendo os mecanismos que o professor utiliza nessa transição. Do cruzamento entre os conceitos de desenvolvimento (que comporta sequência e é progressivo), e os de mudança (que pode ser progressiva ou regressiva) nota-se que ambos implicam variáveis contextuais e sociais que interagem entre si, bem como diferentes trajetórias individuais e modelos profissionais (Flores, 2004; Graça, 2008; Marcelo, 2009).

De acordo com Fullan (1999) o desenvolvimento profissional e a mudança têm implícito um condicionamento de tipo pessoal, contextual e social, podendo influenciar o comportamento dos seus membros e, conseqüentemente indicam um novo profissionalismo como também reforça Day (2001).

Na profissão de professor do ensino superior impõe-se uma reflexão necessária e sistemática sobre a profissão e o desenvolvimento profissional que se reveste de uma evolução, através das etapas e transições entre estádios desse mesmo desenvolvimento (Feixas, 2002). Assim, as transformações que ocorrem nas carreiras dos professores ao longo da suas trajetórias podem ser explicitadas pelo desenvolvimento profissional docente segundo o modelo cognitivo-desenvolvimentista e, por outros, na perspectiva do desenvolvimento moral ou no domínio do desenvolvimento do *self* (Kolberg, 1984).

Para fundamentar o desenvolvimento profissional docente Freire (2001), cita Bronfenbrenner (1979), que sustenta o modelo ecológico do desenvolvimento humano, através dos processos da evolução humana, ao nível das mudanças das estruturas cognitivas e do pensamento, daí resultando novas formas de compreender o mundo através da passagem de níveis menos elaborados para níveis mais elaborados, em que a aproximação entre o sujeito e o objecto é mediada pela acção, mas não se perdendo a noção do todo ecológico.

As mudanças que ocorrem ao longo da carreira docente do ensino superior perspectivam o desenvolvimento profissional como *um processo gradual no qual a profissão se desenvolve por acumulação de descobertas e aprendizagens individuais, em que se apreendem novas tarefas e conceitos, sós ou em combinação, no conjunto das actividades relacionadas com a profissão* (Feixas, 2002: 106). O desenvolvimento docente, assim considerado reveste-se de três tipos de evolução: (i) desenvolvimento social, (ii) profissional e (iii) pessoal, abrangendo também o estudo das etapas e transições entre estádios, em que se configuram perspectivas, crenças ou teorias implícitas, crises individuais e situacionais diversas que influenciam positiva ou negativamente esse desenvolvimento (Feixas, 2002).

Outros estudos configuram matizes do modelo de mudança desenhado por Huberman (1992) e procuram avaliar o desenvolvimento profissional docente com a proposta de três estádios: (i) um estágio inicial, centrado no professor marcado pela sua insegurança e pela necessidade de ganhar a confiança dos alunos; (ii) no estágio intermédio, o professor tenta melhorar o ensino e motivar os alunos e (iii) um último estágio, em que o professor se concentra na aprendizagem autónoma do estudante, podendo introduzir mudanças nas práticas pedagógicas (Marcelo, 2009).

O envolvimento dos professores e o suporte institucional dos contextos onde desenvolve a sua actividade são factores-chave para a evolução profissional e correspondem à definição de três perfis de docente universitário identificados por Feixas: (i) o professor centrado em si mesmo; (ii) o professor centrado no ensino e (iii) o professor centrado no estudante e na sua aprendizagem (Feixas, 2002). Estes perfis podem mudar ao longo da carreira profissional, o que permite equacionar a dinâmica das competências exigidas aos docentes na prática quotidiana.

O esclarecimento do desenvolvimento docente ao nível do ensino superior, no contexto português, também nos é dado num estudo de Graça, (2006) que contribuiu para a identificação de novas competências dos professores do ensino superior de medicina dentária, apontando para um perfil profissional de professor deste grau de ensino o que pode, eventualmente, corresponder a uma reconfiguração de papéis no que aos professores de enfermagem diz respeito (Mestrinho, 2009a).

No desenvolvimento profissional dos professores de enfermagem, estes percorrem, desde o período de indução profissional, um processo gradual, dado que a profissão se desenvolve por acumulação de descobertas, aprendizagens individuais e apreensão de

novas concepções e práticas num processo dinâmico em contextos de trabalho (Mestrinho, 2007a). Nesses estudos focaliza-se o modo como são desenvolvidas as práticas educativas, nas teias de uma grande complexidade de saberes e de competências profissionais e questiona-se em que medida esses docentes detêm as noções de profissionalismo e de profissionalidade relativas ao seu desempenho e à expressão de valores e ideais profissionais, em função do que é requerido socialmente para a profissão docente.

De reafirmar que no ensino de enfermagem se apresentam como indicadores de mudança, os diversos acontecimentos que ocorreram (o ingresso no sistema educativo nacional; as alterações de carácter estrutural e organizacional; as transformações curriculares; as reformas profundas na formação de professores; os novos órgãos científicos, pedagógicos e de gestão; os novos modelos de formação de enfermeiros, o alargamento da oferta formativa a diversos públicos e a regulação do ensino-aprendizagem), perspectivando um novo profissionalismo dos professores de enfermagem num quadro alargado de desenvolvimento profissional docente em contextos nacionais e internacionais (Evetts, 2009).

Actualmente, aos professores de enfermagem exigem-se novos papéis como professores do ensino superior (ensino e investigação), uma vez que ao trabalho docente é reconhecido novos desenvolvimentos, tendo de (con)viver em contextos onde estão implicados, cada vez mais, o sistema educativo, as escolas, as relações destas com a comunidade, a inserção dos estudantes no mercado de trabalho e a formação de cidadãos participativos ao nível nacional e internacional, conduzindo os professores a um novo profissionalismo docente, no sentido que lhe dão Hargreaves (1994); Day e Sachs (2004) e Evetts (2009).

1.2 - A exigência de investigação

Incrementar a investigação científica em educação
que proporcione aos responsáveis políticos e aos professores
leituras fidedignas da realidade e dêem elementos
para a decisão e não consista em meros discursos
opinativos de carácter ideológico ou político.

E, neste aspecto, a responsabilidade está no nosso campo e
talvez tenhamos muito que reflectir sobre a nossa responsabilidade social e
sobre a nossa responsabilidade científica.

Há muita coisa a mudar ou a melhorar,
assim haja vontade política e bom senso nas mudanças.

Estrela (2007)

As mudanças sociais que enquadram o ensino superior exercem uma pressão sobre as instituições educativas no que se refere à necessidade de os seus professores produzirem investigação. Tal facto também acontece no ensino de enfermagem, o que torna a formação de professores, a produção, a divulgação de conhecimento e a continuidade de investigação ao nível da disciplina de enfermagem um imperativo para o desenvolvimento profissional docente. A imprescindibilidade da investigação^{xxxiv} e a formação profissional dos professores de enfermagem torna-os responsáveis pela produção de conhecimento, tal como é preconizado para a profissão docente, em geral.

De acordo com Perrenoud (1999a; 2001), um campo de investigação profícuo para os professores, será o desenvolvimento de referenciais de competências, partindo do seu trabalho real, conquistando assim uma identidade de investigação através da prática sobre a sua própria profissão^{xxxv}.

A literatura, ao nível do ensino superior em geral, evidencia estudos que se realizaram, a partir da década de noventa do século passado, orientados para a pedagogia do ensino superior (ao nível nacional e internacional) onde se começa a notar o interesse pela universidade como objecto de estudo, bem como pela divulgação de trabalhos e produção de debates conceptuais sobre ciência, ensinar-aprender, ciência sobre o ensinar-aprender e formação de professores (Tardif 2000a,b; Garrison e Archer, 2000; Roche, 2001; Zabalza, 2002; Estrela, 2003b; Perrenoud, 2004; Bourdoncle, 2007; Esteves 2007; Lessard, 2009a; Saussez, 2009; Paquay, *et al.*, 2009).

É nos contextos das escolas e universidades, na interface com as práticas do mercado de trabalho, que se criam áreas férteis de investigação, designadamente, na formação de profissionais, no domínio dos saberes produzidos e na área das competências desenvolvidas na e para a sociedade, com as suas problemáticas reais em constante mudança (Flores, 2000; 2004; Pereira, 2006; Pérez-Rivera, 2006).

Também as mudanças no ensino de enfermagem indicam a necessidade de desenvolvimento de ambientes de investigação e de uma reanálise de posições epistemológicas, como parte integrante do trabalho docente, tendo em vista a consecução de objectivos profissionais preconizados pelos novos paradigmas de formação e de investigação^{xxxvi}.

Trata-se de recolocar o trabalho dos professores de enfermagem e as práticas educativas no centro da investigação, em que, tal como refere Tardif (2004) *os professores são*

actores competentes, sujeitos do conhecimento e detêm saberes específicos ao seu trabalho, o que permite investigar, quer sobre a escola, quer sobre o ensino (p. 229). Acresce que toda a investigação sobre o ensino deve abranger o ponto de vista dos seus profissionais, a subjectividade da sua intervenção, bem como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados, mas que não seja *apenas sobre o ensino e sobre os professores mas para o ensino e com os professores* (Tardif, 2002: 238).

O desenvolvimento de saberes, assim construídos, fazem parte do desenvolvimento da carreira docente e da produção de projectos de investigação institucionais e inter-institucionais nacionais ou internacionais, visando a consolidação de cursos de formação graduada e pós-graduada que, no domínio da pedagogia do ensino superior visam constituir estímulos para a construção da excelência pedagógica neste sistema de ensino (Esteves, 2007).

Na literatura sobre o trabalho dos professores é amplamente referido que este não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes específicos da profissão docente, desenhando-se, portanto uma nova concepção do ensino e da investigação, baseada na abertura de espaços às diversas lógicas da formação, assentes na análise de situações e de conhecimentos dos professores com ênfase na reflexividade, onde os participantes são investigadores nas suas próprias práticas (Tardif, 2002).

Numa análise da investigação produzida no ensino superior, nas ciências da educação, Estrela (2007) refere que a investigação portuguesa ganha inusitado volume nos anos oitenta, no nosso país, em grande parte devido à obtenção de graus académicos criados nessa década, mestrado e doutoramentos em universidades nacionais mas também estrangeiras. O estudo da evolução da investigação educacional entre os anos sessenta até finais dos anos setenta revela que ela é marcadamente positivista, mas já na interface com novos paradigmas que se afirmam e expandem no período de finais das duas décadas seguintes. Por sua vez, no período dos anos noventa até à actualidade vão-se revelando, nestes estudos, as influências do pós-modernismo (Estrela, 2007).

No decurso do tempo, surge uma guerra de paradigmas ao nível do conhecimento científico que aponta diversas abordagens e níveis fenoménicos diferentes (Santos, 1990; 1994; Baptista, 2002).

Com efeito, os investigadores e os professores desenvolvem investigação perante a crise epistemológica das ciências e os conflitos dos paradigmas dominantes na investigação, o

racionalista, o hermenêutico e o sócio-crítico, por exemplo, estudo dos fenómenos de poder com influências neo marxistas e estudos de cariz sociológico e influenciados pela etnografia (Estrela, 2007). Deste modo, vai-se mantendo acesa a discussão epistemológica entre teoria e prática, entre investigação e realidade dos contextos, entre pensamento e acção, entre relativismo e objectivismo, entre realismo e idealismo (Tardif, 2000 b; Imbernon *et al.*, 2002; Estrela, 2007; Esteves, 2004; Estrela e Caetano, 2010).

Em alternativa aos estudos cujos propósitos básicos de investigação quantitativa na educação são orientados para a figura do professor como um ser estático, reprodutor e mecanicista realizadas por investigadores longe das práticas e do controlo do seu trabalho, estabelecem-se dimensões normativas do ensino e vai surgindo fundamento para a investigação sobre a educação e sobre a investigação educativa, contribuindo para o conhecimento da educação dentro de um projecto educativo com os sujeitos que nele participam (Estrela, 2007).

Assim, ao longo do tempo, começou a surgir uma reacção proveniente de uma nova filosofia da racionalidade, da psicologia da informação, da tomada de decisões, da emissão de juízos que aceitava o importante papel das crenças, das teorias e dos conhecimentos pessoais e práticos para a compreensão de uma situação complexa como a da escola, dando-se início ao questionamento sobre os pensamentos e as decisões dos professores como factores a considerar, tendo em vista a compreensão e a melhoria dos processos gerados em sala de aula e a mudança nos currículos de formação de professores (Rodrigues, 2006; Nóvoa, 2002b).

Actualmente, perspectiva-se a investigação sobre os professores, mas também a que é centrada *em* e *com* os professores, tornando-se, cada vez mais importante, as abordagens do trabalho *do* e *com* o professor, com vista à melhoria das prática educativas.

Também de acordo com Imbernon *et al.*, (2002) na prática da investigação emergem estudos sobre o pensamento, crenças, motivações e decisões dos professores. Trata-se de estudos que podem influenciar o trabalho docente e produzir construtos que permitem uma maior compreensão dos comportamentos profissionais e das mudanças de perspectivas dos docentes, o que se torna vantajoso para o desenvolvimento da sua formação.

Ao nível da investigação, os estudos que emergiram na última na década revelam uma abrangência em quatro domínios: estudos históricos (centrados na variabilidade das instituições formativas ao longo do tempo); estudos fenomenológicos (sobre o contributo

concreto – reprodutor ou modificador – das escolas/universidades para a construção das sociedades); estudos com orientação economicista (destinados a analisar a relação custo-benefício do ensino superior para os Estados e para os indivíduos); estudos de impacto para averiguar as mudanças nos conhecimentos e atitudes dos professores universitários (Esteves, 2007).

A investigação produzida pelos professores, ao nível da educação visa ultrapassar as lógicas disciplinares e monodisciplinares que regem o sistema de pesquisa, no sentido de reequacionar a produção de conhecimento padronizado que, por vezes, não tem nenhum impacto sobre o ensino ou sobre a prática, porque é produzida em espaços simbólicos completamente separados da realidade das práticas pedagógicas.

Como alternativa, surgem então estudos pluridisciplinares, projectos individuais ou colectivos ao nível de parcerias nacionais ou internacionais, ligando, cada vez mais, a produção e a difusão do conhecimento dos professores com as suas práticas (Tardif, 2000b; Tardif e Lessard, 2001; Zabalza, 2002).

A centralidade da investigação na docência aponta para as práticas educativas, em que se evidencia que os professores são considerados actores competentes, sujeitos do conhecimento e que detêm saberes específicos do seu trabalho, importando para tal, afastar o risco real de abandonarem o seu objecto de trabalho, os estudantes. Ou seja, a concepção de ensinar e investigar com base numa lógica experiencial dá um novo incremento às práticas e os professores deixam de ser meramente do exercício ⁵⁹ ou professores investigadores ⁶⁰ para passarem a produzir e difundir investigação.

Assim, a investigação produzida pelos docentes, de acordo com Tardif (2002) deixará de ser considerada pelos críticos, como *esotérica*, modelada pelos próprios investigadores, enunciada em linguagem académica em função de lógicas disciplinares e de carreira, tornando-se mais próxima da realidade docente, das vivências dos professores, dos saberes-fazer por eles mobilizados.

Remetendo ao ensino de enfermagem e à prática da investigação, os modelos gerais de formação e de investigação constituem um ponto de partida para a reflexão sobre a investigação realizada pelos professores de enfermagem.

⁵⁹ Professores que exercem a docência e não fazem apenas investigação. Apresentam uma postura dialógica face à investigação desenvolvendo competências específicas que proporcionam a formação de práticos críticos. Trata-se de professores que estão próximos de uma prática profissional, que se consubstancia nas práticas de: julgar, situar, comparar, interrogar um conjunto de ideias e ter uma postura dialógica face à investigação (Perrenoud, 2004).

⁶⁰ Os investigadores de carreira desenvolvem competências específicas, conhecimentos e capacidades requeridos para uma prática profissional de investigação, num determinado domínio (verificação, tratamento de dados, segundo o progresso tecnológico e avanços do conhecimento) e como uma actividade colectiva que pressupõe um líder conceptor e diversos investigadores (Perrenoud, 2004).

No contexto português, a formação de professores de enfermagem, o reconhecimento da enfermagem como profissão e disciplina do conhecimento, na comunidade científica, permitiu que enfermeiros e docentes se preparassem cientificamente, produzindo investigação, quer no domínio da prestação de cuidados, quer no âmbito da formação de enfermeiros. Tais factos aconteceram, designadamente, desde o antigo curso de pedagogia aplicada ao ensino de enfermagem (1990-1995)⁶¹ até aos doutoramentos na área científica da enfermagem e em outras áreas (Amendoeira, 2006). Pese embora, a exigência para os professores produzirem investigação passe por cânones académicos, geralmente admitidos e se considere a possibilidade da introdução de diversos paradigmas e critérios próprios da validação científica.

A produção de investigação em enfermagem coincide com a finalidade da formação dos seus professores por via de diversas exigências em termos académicos mas também em função dos estudantes, dos contextos formativos, do meio envolvente, das parcerias e cooperações diversas, dos recursos e das limitações próprias das escolas e das organizações de saúde. A importância dada no estudo de Amendoeira (2006) à análise dos objectos das investigações produzidas pelos professores de enfermagem não revela, como alvo, a organização educativa e o próprio trabalho docente, mas enfatiza a área disciplinar da enfermagem, encaminhando-se mais para uma investigação sobre a prática de cuidados.

Embora se verifique o predomínio da natureza de estudos, no âmbito do ensino de enfermagem, têm-se vindo a desenvolver diversos trabalhos que mostram alguns domínios da docência ou problemáticas com ela relacionadas, visando esclarecer que a relação entre a investigação e o trabalho docente se consubstancia na relação entre actores e práticas portadores de saberes e de competências que contribuem para a formação desses professores (Costa, 2002).

Torna-se então fundamental que a enfermagem seja legitimada como disciplina do conhecimento e que, simultaneamente, os professores se desenvolvam profissionalmente, acolham outros campos do conhecimento, realizando e aplicando a investigação que produzem nas suas áreas científicas ao mesmo tempo que realizam a sua preparação pedagógica para a docência. A formação destes professores passa pelo desenvolvimento de projectos institucionais e inter-institucionais de investigação em equipas multiprofissionais e de investigação-acção, cuja preparação pedagógica deve ser

⁶¹ O Curso de Pedagogia Aplicada ao Ensino de Enfermagem, instituído como um segundo nível de formação, dava equivalência ao curso de mestrado para progressão na carreira docente aos professores de enfermagem (1990-1995).

consolidada na formação avançada, o que pode ser estimulante para a excelência pedagógica do ensino superior de enfermagem tornando a investigação uma necessidade e uma competência docente.

A investigação só pode ser adequadamente aplicada à educação quando desenvolve uma teoria que pode ser comprovada pelos intervenientes nos contextos reais (Imbernon *et al*, 2002), o que justifica a investigação-acção, na docência, como um dos processos importantes na investigação interpretativa e, sobretudo, na investigação com carácter interpretativo e crítico (Morin, 2001).

Face à relevância que a investigação-acção tem tido na investigação actual parece oportuno clarificar o conceito, já que surgem algumas críticas aos estudos de natureza positivista pelo carácter reducionista da investigação, de âmbito tecnicista e behaviorista, expandindo-se, em alternativa, nos anos setenta, as correntes orientadas para a autonomia e reflexividade dos docentes.

Pelos motivos já apontados, a investigação-acção ganha relevo, ao longo do tempo, afirmando-se em detrimento dos programas de formação de professores conhecidos por *Competency-Based Teacher Education* (CBTE) que pretendiam alicerçar a formação de professores nos resultados dessas investigações de inspiração positivista.

A investigação-acção emerge na década de quarenta do século passado, com Kurt Lewin, surgindo como estratégia de desenvolvimento social para responder a preocupações práticas e ao aprofundamento de uma consciência colectiva dos profissionais e de organização social, com vista a acompanhar as mudanças sociais (Silva, 2004).

Os antecedentes da investigação-acção em educação situam-se numa das duas correntes científicas que orientaram o pensamento científico: a educação como processo explicável e como processo interpretável e de emancipação social, ao invés da corrente positivista que defendia a explicação causal e deixava pouca margem à finalidade da corrente interpretativa, enquanto que a corrente sociocrítica introduziu a compreensão e a interpretação não unicamente como um retrato da realidade mas como uma realidade que comporta mudanças (Imbernon *et al*, 2002).

Neste sentido, a investigação-acção pode ser uma metodologia científica que utiliza o pensamento sistémico para modelar um fenómeno complexo activo num ambiente em evolução. Mas aqui a acção é cooperativa e é conduzida por uma atitude heurística, de análise, de correcção, de verificação e de desenvolvimento do conhecimento, visando mudanças nas práticas individuais e colectivas (Caetano, 2001).

Outros estudos colocaram em evidência, como os de Carr e Kemmis (1986) e Carr (2000), a influência das correntes críticas da educação que se manifestam nas correntes reconceptualistas do currículo (apoiadas em Habermas) e que focalizam os processos de investigação aliados à acção. Contudo, a investigação-acção não é isenta de críticas e pode questionar-se o seu valor comprovável (Estrela e Estrela, 2002). Neste modelo dinâmico, há uma construção do conhecimento, através de uma teia de intervenções sociais e suas inter-relações, que induz a mudança e a implicação de todos os actores, com os seus valores pessoais e colectivos, podendo tornar-se complexo e apresentar diversas dificuldades operativas pelos diversos recursos que têm de ser envolvidos (Rodrigues e Nóvoa, 2005).

Numa perspectiva de formação e de mudança dos professores, a investigação-acção, nos contextos e processos de formação pela acção e pela investigação, envolve professores e dispositivos ao nível individual e social. São disso exemplo os dispositivos de processos de acção educativa em enfermagem em que a investigação se produz mutuamente, acompanhando a acção e a acção surge como um dos processos de investigação (Clénet, 2006). Os professores das áreas da saúde orientam-se pelos seus pensamentos, realizam juízos e tomadas de decisão em contextos complexos e incertos, em que conceptualizam o ensino, ao mesmo tempo que se formam, aprendem e produzem conhecimento a partir da acção, numa abordagem ecológica articulada com posturas reflexivas (Clénet, 2004).

O desenvolvimento da disciplina de enfermagem aliado à investigação na e sobre as práticas de enfermagem e docência permite gerar conhecimento e reflexões sobre a transdisciplinaridade, a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade que ambas as profissões de enfermagem e docência requerem (Silva, 2007).

Assim, torna-se adequado, ao nível da formação de professores de enfermagem o desenvolvimento de projectos em unidades de investigação e estudos baseados na investigação-acção em contextos de trabalho de enfermagem e do seu ensino com metodologias adequadas à prática e ao ensino de enfermagem (José, 2009).

Surge então, um questionamento sobre a competência de investigação que se impõe aos professores: Será que para os professores de enfermagem se tornem profissionais competentes e investigadores devem investir na formação pedagógica com vista à prática da docência? Como concebem as suas próprias práticas para enfrentar eficazmente a transformação do seu trabalho e como investem ao mesmo tempo na sua própria formação? Será que a participação e o trabalho cooperativo promove a investigação

oriunda dos contextos de trabalho? A proximidade à prática profissional incrementa uma postura dialógica face à investigação?

Com o desenvolvimento do presente estudo pretendeu-se dar resposta a este nível de questionamento. Mas, mas uma das possíveis respostas a esse questionamento está inscrito na reforma do regime jurídico das instituições de ensino superior que veio também consagrar, na carreira dos docentes do ensino superior politécnico, a indispensável complementaridade entre formação académica conducente ao grau de doutor, e validação de experiência profissional de alto nível, através do título de especialista, o que induz os professores a realizarem investigação paralelamente às actividades de ensino, ao longo da carreira profissional, adequando as actividades docentes com o terreno onde se pratica a profissão.

1.3 - A necessidade de formação científica

As questões da liderança, do envolvimento e da implicação dos docentes na sua própria formação; a criação de programas de desenvolvimento profissional e a existência, nas instituições, de estruturas vocacionadas para a formação, são propósitos de uma formação contínua de qualidade dos professores do ensino superior.

Pinto (2008)

A reestruturação de cursos, a adequação e harmonização dos mesmos nos países da União Europeia, no contexto dos professores de enfermagem, são referências estruturantes para a relação entre professores, estudantes e profissionais ao nível nacional e internacional (Cabete, 2008), dado que se trata de uma reorganização que se impõe no ensino de enfermagem ao nível da formação pré e pós-graduada em Portugal, tornando mais exigente a necessidade de investigação desses professores.

Ao nível da Europa, Portugal apresentou o panorama da educação em enfermagem na universidade de Nottingham (UK) no âmbito da FINE em 2009 que se desenrolou sobre o lema *Quality and Innovation in European Nurse Education in light of Bologna process. What do we really mean?*, concretizando-se num processo de esclarecimento e partilha sobre a educação em enfermagem dos países membros da FINE.

Relativamente às orientações da formação avançada dos professores de enfermagem em Portugal e em comparação com o nível internacional, Cabete (2008) realizou uma revisão

sistemática de literatura sobre a formação de professores, através da base de dados *Science Direct* constatando que existem pontos de convergência entre as formações que decorrem nacional e internacionalmente (essa análise retrata a situação pré Bolonha), em que foram consideradas as experiências de outros países e se constatou que existe uma grande diversidade de cursos, designadamente em Portugal, nos Estados Unidos da América, na Austrália, na Turquia e na Suécia, a saber:

- (i) Em Portugal, a formação inicial em enfermagem tem uma experiência relevante mas, ao nível de pós-graduações, ainda se requer o desenvolvimento, incremento e implementação adequada de mestrados e doutoramentos.
- (ii) Nos EUA, o doutoramento torna o professor de enfermagem um académico. Existem dois eixos nestes doutoramentos: o primeiro, centralizado na investigação e o segundo no âmbito da clínica, o que se torna estimulante para os utilizadores de investigação.
- (iii) Na Austrália, a passagem do ensino de enfermagem para o ensino superior é recente (1993); mas inseridos nas universidades, os cursos de doutoramento em enfermagem já existem desde 1987.
- (iv) Na Turquia existem cursos de doutoramento em enfermagem desde 1986, ainda que em pequeno número, surgindo os primeiros doutorados nos anos noventa. Em cerca de vinte anos já detêm o grau de doutor (*PhD and the Professional Doctorate*) cerca de cento e vinte profissionais do ensino e duzentos e noventa e dois mestrados em enfermagem.
- (v) Na Suécia, formam-se doutorados em enfermagem desde 1980.
- (vi) O Reino Unido possui uma enorme variedade de programas de *Professional Doctorate* desde 1995, implementados nas universidades, com vista a melhorar a qualidade dos cuidados de enfermagem.

As diferentes realidades encontradas na bibliografia revelam mudanças na formação de professores, designadamente, o doutoramento científico (PHD) que privilegia a investigação fundamental, mas também a aplicada, para formar doutorados investigadores na disciplina de enfermagem, enquanto o doutoramento profissionalizante (*Professional Doctorate*) promove os professores de enfermagem como investigadores, para que se tornem agentes de mudança nos contextos de trabalho e formativos.

A formação requerida para os professores do ensino superior, a par da investigação, começa a revelar: a procura de evidência científica, hábitos de debate e pluralismo de

ideias; postura reflexiva, gosto de aprender, relação fácil com a escrita, identidade intelectual, espírito crítico e formação polivalente em termos de futuro num mundo global (Magalhães, 2004).

Pelo facto da relação entre o trabalho e a formação do professor não ser simples nem previsível, mas sim complexa e influenciada pelas decisões e acções dos actores, pode questionar-se: existirá falta de aplicabilidade da investigação produzida pelos professores de enfermagem? Existirá uma fraca relação com a sua prática de ensino? E com a própria profissão docente?

Actualmente, é indispensável a participação dos professores no terreno profissional como uma questão identitária (individual, colectiva e de competências profissionais) em que a informação, o debate conceptual e crítico para o desenvolvimento da investigação, enquanto professores do ensino superior e mediadores em contextos diversos, se desenvolve (Esteves, 2009).

Mas, para além da formação científica, os professores de enfermagem devem ter uma preparação pedagógica que, à semelhança de outros professores, se alicerça na prática de cuidados, nos contextos de trabalho (hospitais, centros de saúde), na prática da docência (nas escolas) e na dimensão formativa, onde já se começa a divulgar um saber baseado na investigação, ainda que se possa questionar a implicação profissional destes estudos.

As novas realidades no ensino de enfermagem exigem que os docentes não se centrem exclusivamente nos conteúdos da sua disciplina, mas que assegurem a interdisciplinaridade, reforcem a necessidade de formação ao longo da vida com uma postura investigativa sobre a prática profissional e fomentem a abertura à diversidade de perspectivas, aproximando a visão académica da actividade docente a uma visão mais real da vida profissional⁶².

Por escassez de estudos portugueses sobre estas problemáticas encontram-se referências num estudo realizado por Gòmez *et al.*, (2002) em que o foco é a formação e profissionalização dos professores do ensino universitário que se desenvolveu na Faculdade de Educação da Universidade de Salamanca, onde se estudaram as características profissionais dos docentes de Castela e Leão evidenciando-se que, apesar

⁶² Destaca-se na revisão da carreira docente do politécnico consignada o Decreto Lei Nº 206 / 2009 *D R I Série*. 168 (2009- 08-31) em que o doutoramento ou o título de especialista é uma exigência de qualificação para a entrada na carreira e a abolição da categoria de assistente. É criada uma nova categoria no topo da carreira, a de professor coordenador principal, para acesso à qual é exigida a titularidade do grau de doutor há mais de cinco anos e o título de agregado.

de escassa formação pedagógica dos docentes, a maioria considera necessário receber essa formação para desempenhar as suas funções profissionais adequadamente.

A formação requerida por esses docentes tem lugar no domínio da motivação, da participação do estudantes, dos métodos de ensino e da didáctica dos conteúdos a leccionar que traduzem situações muito próximas da acção profissional e do desenvolvimento curricular (Gòmez *et al.*, 2002).

Para que tal formação seja uma realidade, identificam-se alguns constrangimentos ou incentivos à investigação e à formação pedagógica dos docentes: (i) a racionalidade técnica nas organizações educativas; (ii) a demonstração de *snobismo* (convicção de que os docentes dominam as competências requeridas para uma dada situação de ensino); (iii) manifestação de *elitismo* (uma cultura singular não necessita de ser explicitada). Ao invés, e noutra perspectiva, os professores podem revelar *prudência* quando as competências requeridas são objecto de comparação, de crítica e de análise sobre o ideal universitário e dos contextos da prática (Perrenoud, 2004).

Por esse motivo, a formação de professores, em geral, traduz uma grande subjectividade de um discurso público polémico, dado que a investigação tem dificuldade em se afirmar e a produção e a divulgação do conhecimento prático dos professores necessita de incentivos, de afirmação e de comprovação num determinado domínio (Perrenoud, 2004; Canário e Cabrito, 2005).

A investigação e o desenvolvimento de saberes da área científica e de outras áreas subsidiárias com interesse para a docência de enfermagem, a articulação entre a prática reflexiva, os saberes da experiência dos contextos profissionais e a sua formação contínua são indicadores relevantes ao nível da investigação-acção a realizar por professores de enfermagem nos contextos clínicos.

Neste Capítulo desenvolveram-se quadros de referência que assentaram na sociologia do trabalho, visando a compreensão da mudança nos modelos organizacionais; focalizou-se a mudança de paradigma no ensino de enfermagem, a reorganização das escolas e do trabalho docente, tendo-se clarificado a mudança nos papéis dos professores, designadamente ao nível do ensino, investigação, produção e difusão do conhecimento.

Realizou-se um exercício de compreensão sobre o lugar que têm as mudanças no ensino de enfermagem no que diz respeito ao trabalho docente, mas também no que se refere às novas competências que se impõem a esses professores. Por isso, houve necessidade de

caracterizar as concepções e as práticas desses professores que têm subjacentes valores e ideais profissionais orientadores de competências diferenciadas.

Reflectiu-se sobre a missão da profissão de professor na nova organização do sistema educativo que substituí o paradigma do ensino pelo paradigma da aprendizagem auto-regulada, centrada nos estudantes e nos objectivos da formação com implicações nas metodologias, cada vez mais activas e cooperativas.

Em suma, a introdução dos factores de mudança no ensino de enfermagem indicam um novo profissionalismo que se relaciona com:

- As mudanças organizacionais induzem a mudança nos professores e influenciam as concepções, as práticas, a investigação e o desenvolvimento da disciplina de enfermagem.
- Os novos métodos de trabalho docente e de investigação fundados nas experiências com os estudantes e com diversos actores de várias instituições potenciam sinergias na formação.
- A regulação dos processos de mudança é uma via para atingir a qualidade e a excelência do ensino.

O investimento na formação pós-graduada dos professores deve incidir em áreas que contribuam para o desenvolvimento da profissão de professor de enfermagem, não se podendo prescindir da riqueza e da variedade de uma grande amplitude de fontes de produção do conhecimento nem do desenvolvimento de uma ética prática, enraizada nas experiências como professores.

A segunda parte do estudo, apresentada seguidamente, desenvolve-se em dois capítulos.

O Capítulo I inicia-se com o trabalho empírico, a metodologia e o desenho da investigação, a que se seguem as etapas do estudo e os procedimentos de recolha e análise dos dados e ainda, a descrição do modo como se desenvolve o referencial de competências dos professores de enfermagem. O Capítulo II desenvolve-se com a análise e interpretação dos resultados, de que decorre um processo recursivo entre o quadro conceptual e os eixos emergentes do trabalho empírico que atravessa os fenómenos complexos de que o profissionalismo dos professores de enfermagem se reveste.

SEGUNDA PARTE

***O PROFISSIONALISMO E O DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR DE
ENFERMAGEM***

CAPÍTULO I – METODOLOGIA E DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Como já foi referido, na introdução ao trabalho, a investigação centra-se no estudo do profissionalismo e competências dos professores de enfermagem e decorreu em quatro escolas superiores de enfermagem públicas, em processos de reorganização, tratando-se de um período particular na dinâmica das escolas, num quadro de mudança de paradigma do ensino de enfermagem.

A tomada de decisão quanto ao estudo a realizar, os processos investigativos seguidos, a adesão a diversas metodologias, o coligir, interpretar e apresentar os dados de uma realidade complexa, na qual estão presentes fenómenos de natureza social e humana, colocaram a questão quanto à forma como se iria produzir conhecimento útil para a comunidade científica, usando um raciocínio indutivo-dedutivo sem objectivo de generalizações.

O estudo inscreve-se num conjunto de preocupações decorrentes da actividade profissional da investigadora e na convicção de que as mudanças no ensino superior provocam alterações nos papéis, nos valores e nas competências docentes.

A tomada de consciência da implicação da investigadora na procura do conhecimento produzido pelos actores em contextos, pela proximidade de uma realidade onde se é investigador e actor, exigiu um esforço de aproximação e distanciamento e, em simultâneo, a optimização do conhecimento experiencial que possui.

O acesso ao objecto de estudo orientou os quadros de referência procurados em múltiplas fontes de informação, que constituíram o quadro conceptual que se foi estruturando num processo recursivo entre indução e dedução com os eixos de análise.

Através da literatura disponível, com base na problemática teórica central deste estudo, referida na primeira parte, procurou-se explicitar conceitos de profissionalismo, enquanto ideal de serviço público, coerência ética, pessoal e profissional, pretendendo-se compreender o profissionalismo enquanto exercício correcto da profissionalidade abrangendo saberes, saberes fazer e atitudes necessárias ao bom exercício profissional, através da clarificação de noções de competências dos professores (Estrela, 2001; Stronach *et al.*, 2002; Gewirtz *et al.*, 2009a,b).

1 – QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E OBJECTIVOS DO TRABALHO

No contexto anteriormente apresentado, relembrem-se as questões de investigação:

- Em que medida é que a integração no ensino superior mudou, na perspectiva dos professores de enfermagem, as concepções de ensino, as práticas e as suas competências?
- Como é que os professores de enfermagem consideram responder às exigências próprias do ensino superior? Como é que estas exigências se articulam com o ideal profissional de ensinar a cuidar?
- Que modelo de profissionalismo está subjacente aos papéis e competências detectáveis, através dos discurso de professores de enfermagem e de observação de algumas práticas pedagógicas?
- Que competências de docência se manifestam nas práticas pedagógicas, em situação de ensinar a enfermagem?

As questões foram orientadoras do estudo e conduziram à definição dos seguintes objectivos:

- Identificar as mudanças percebidas pelos professores de enfermagem no campo das representações sobre os seus papéis e práticas de ensino.
- Analisar as representações dos professores de enfermagem sobre o ensino e a profissão que exercem.
- Averiguar como, no seu conceito de profissionalismo docente, se articulam os ideais de cuidar e ensinar.
- Identificar modelos de competências para a docência subjacentes aos discursos dos participantes.
- Reconhecer as competências docentes que se manifestam em situações de ensinar a enfermagem.

2 – PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Situando esta investigação no domínio das ciências sociais e humanas onde as ciências da educação se inserem, ponderaram-se as metodologias por elas utilizadas, constatando-se que o conhecimento produzido pelas metodologias quantitativas é habitualmente ligado ao paradigma positivista, racionalista, explicativo, causal; enquanto que as metodologias qualitativas, são habitualmente ligadas ao paradigma vulgarmente designado de naturalista, etnográfico, interpretativo, proporcionando uma visão compreensiva e holística dos fenómenos em que se supõe existir uma causalidades complexa e, não linear (Goetz e LeCompte, 1984).

O propósito era aceder à compreensão dos discursos e da acção dos participantes, tornando-se óbvio que eram as metodologias qualitativas que melhor poderiam responder ao objectivo do estudo. Assim, a opção por metodologias qualitativas foi baseada no paradigma interpretativo que, através da compreensão dos fenómenos e da acção permite aceder aos significados atribuídos pelos participantes às situações em estudo, orientando-se para a descoberta, ao invés da procura de relações de causalidade directa de pendor positivista, permitindo rejeitar um quadro hipotético-dedutivo assente em hipóteses previamente definidas e em conclusões generalizáveis.

Têm surgido, na comunidade científica, discussões epistemológicas, de que resultam, muitas vezes, algumas dificuldades de aceitação de metodologias de natureza qualitativa no que se refere à validade e à fiabilidade de resultados a que acedem. Mas, vai-se progressivamente, afirmando o paradigma alternativo decorrente de um reexame epistemológico, em que os autores da convergência procuram outros modelos, aprofundam e analisam os problemas metodológicos, a par da procura de um conhecimento contextualizado, recusando que as técnicas quantitativas sejam exclusivamente ligadas ao positivismo e as técnicas qualitativas à hermenêutica (Guba e Lincoln, 1994). Por consequência, reforçaram-se os cuidados metodológicos e a atenção às críticas de alguns investigadores face às opções de carácter qualitativo, designadamente, quando afirmam que quantitativo é sinónimo de científico, enquanto qualitativo é histórico-filosófico, humanístico, fenomenológico, clínico, estudo de caso, trabalho no terreno e observação, uma vez que os processos metodológicos da investigação qualitativa dizem respeito a significações, razões e intenções (Patton, 1990; Guba e Lincoln, 1994; Stake, 1989).

Embora conhecendo a evolução das metodologias qualitativas através da descrição das fases propostas por Denzin e Lincoln (1994), situamo-nos numa perspectiva próxima de Huberman (1991), procurando descrever com a objectividade possível, os fenómenos em estudo e captar a sua subjectividade. Por isso, não se desprezaram alguns dados quantitativos que a análise de conteúdo, no seu sentido clássico, proporcionou, esclarecendo assim a interpretação, sobretudo porque se tratou de diversos grupos de participantes, tomando-se a decisão de situar este estudo num quadro integrador de ambas as metodologias conciliando-as numa perspectiva interpretativa (Morse, *et al.*, 2006; Creswell, 2010; Minayo, 2010). Assim, considerou-se que a abordagem quantitativa necessita de interpretação que torne relevante os significados dos dados numéricos e, a qualitativa porque capta o vivido, por vezes, precisa de o organizar e alargar passando-o ao plano da análise quantitativa (Estrela, 1994).

Porque os fenómenos são histórica e socialmente contextualizados visou-se, para além da compreensão de cariz interpretativo, a descrição e a exploração de uma parcela da realidade, pelo que se seguiram os fundamentos dos estudos de caso expostos por vários autores.

Os tipos de estudos de caso, segundo as perspectivas dos autores, destinam-se a audiências e são do tipo investigação / avaliação (Walker, 1981, 1983); enfatizam os conteúdos teóricos e são do tipo crónicas, descrições, casos formativos (Guba e Lincoln, 1994); salientam as unidades de análise e são do tipo estudo de caso único ou multicasos (Bogdan e Biklen, 1994); dão ênfase aos critérios de selecção do caso e são do tipo caso ideal-tipo, caso único ou raro, de máxima variação ou casos extremos (Patton, 1990; Goetz e LeCompte, 1984); dão ênfase aos contextos e actores e são etnográficos, avaliativos, educacionais de investigação-acção (Sthenhouse, 1978, 1994); dão relevância ao desenho de investigação e são descritivos, exploratórios, avaliativos, explicativos, caso único (holístico) e multicasos (Yin, 1989, 2001).

A literatura sobre este tipo de estudos e suas diferentes definições (Merrian, 1990; Stake, 2007), levou-nos a optar por um estudo de caso no sentido que lhe confere (Yin, 2001).

Assim, a presente investigação perspectiva-se como um estudo de caso único, dado que se procura interpretar os fenómenos de uma forma holística, incidindo num contexto circunscrito, contextual e temporalmente, representado por um número limitado de participantes. Identifica-se também com uma perspectiva crítica, considerando-se que a

selecção dos problemas e a busca de soluções fazem parte de um sistema indutivo-dedutivo, susceptível de crítica racional pelas conclusões apresentadas.

No processo investigativo coexistem duas dimensões essenciais, complementares e transversais de explicitação fundamental: os professores de enfermagem enquanto docentes do ensino superior e os novos papéis que requerem competências específicas para ensinar a enfermagem nesse novo contexto, o que explica quer a opção pela escolha dos participantes, professores de várias categorias profissionais em quatro escolas superiores de enfermagem públicas, quer a estruturação dos eixos teóricos e dos eixos de análise. Assim, concretizou-se a definição do campo da investigação e a escolha dos participantes, tratando-se de uma amostra de conveniência, constituída segundo diversos critérios de inclusão por vinte professores coordenadores e adjuntos que desempenhavam funções de representantes de órgãos de gestão científica, de coordenação de cursos, de regência ou colaboração em unidades curriculares teóricas, teórico-práticas e práticas nos cursos de licenciatura em enfermagem, das quatro escolas superiores de enfermagem publicas seleccionadas.

3 – OPÇÕES METODOLÓGICAS E ETAPAS DO TRABALHO

O carácter heurístico da investigação permitiu que o estudo se desenvolvesse na plasticidade de uma (re)construção teórico-metodológica a partir de um plano metodológico e de um quadro de análise sempre abertos e flexíveis, procurando articular o quadro conceptual e os dados empíricos, para chegar a novas conceptualizações.

No decurso do trabalho, os quadros de referência e o estudo empírico foram-se organizando num processo recursivo entre as categorias conceptuais e empíricas construídas à medida que foi decorrendo a análise de dados em que se pretendeu descrever, comparar e compreender os fenómenos em estudo. Este processo decorreu ao longo de quatro anos, correspondentes às quatro fases do trabalho.

Optou-se por um processo investigativo do tipo conceptualização, problematização, experiência e aferição ou validação fenomenológica, confrontando-se novos e diversos campos teóricos e empíricos, o que permitiu que a problemática se adaptasse ao objecto de estudo. Dado que se optou por uma abordagem interpretativo-crítica, o estudo engloba:

- A conceptualização que o sustenta;
- O objecto e a problemática a investigar;

- Os actores com os seus sentimentos e valores nos contextos organizativo e social em que vivem.
- A finalidade de recolher, recriar, interpretar e construir um conjunto de dados de investigação (Imbernon *et al.*, 2002), neste caso, sobre os professores de enfermagem inseridos nos seus contextos sócio-profissionais.

Neste processo, para além da análise de conteúdo dos dados das entrevistas aos grupos de participantes, o estudo integrou a observação e respectivas calendarizações, dados documentais, dados de opinião colhidos por entrevistas pré e pós observação, selecção dos processos de análise, organização de registo de dados e produção de relatórios de investigação, que enriqueceram a investigação.

Também se consideraram os percursos e as trajectórias profissionais dos participantes revelados pelas suas representações sobre a problemática.

À medida que se avançou no estudo, os resultados parcelares dos dados empíricos foram-se objectivando, assim como os referenciais praxeológicos da profissão docente, o que levou ao desenvolvimento de um instrumento heurístico, um referencial de competências dos professores de enfermagem, resultante de competências representadas e de competências observadas.

Paralelamente, realizou-se uma ampla pesquisa de literatura que se sistematizou em organizações e em reorganizações, de acordo com o objecto de estudo, no sentido da compreensão da realidade onde a investigadora se inseria. A par dessa pesquisa, a desordem e a ordem coexistiram, ao longo do trabalho, face à grande quantidade de dados coligidos, tendo-se adoptado uma postura de aproximação e de distanciamento com diversas focagens, a de actor e simultaneamente a de investigador (Sousa, 1997).

Um estudo desta natureza que aprofunda um fenómeno exige o recurso à triangulação de diversas fontes, através da combinação de diferentes técnicas e procedimentos, clarificando-se a natureza do fenómeno e a área de conhecimento em que este se insere (Lopes, 2006). Neste quadro, decorreu o seguinte questionamento: Como fazer emergir do conjunto de dados um resultado objectivo e útil, tradutor de uma realidade que esclareça o fenómeno em estudo?

Foi-se tendo a consciência da complexidade do objecto de estudo e também foi sendo necessário traduzir os resultados numa apresentação clara e legível, já que a interpretação pode ser diversa neste tipo de investigações e deste modo foram-se constituindo processos de desocultação e descoberta de dados, com vista a fornecer respostas às finalidades da

investigação (Popper, 1992) criando evidências susceptíveis de esclarecer o profissionalismo do professor de enfermagem.

Uma das orientações em que se inspirou a investigação focalizou-se numa abordagem construtivista, valorizando-se o papel fundamental dos participantes que, pela experiência, pela interacção com os contextos sócio-cultural e profissional, se tornam co-construtores interactivos do conhecimento e implicados nos contextos profissionais (Pereira, 2006).

Realizou-se uma análise indutiva de situações circunscritas contextual e temporalmente em quatro fases. Na *primeira fase* iniciou-se um estudo de natureza exploratória, que também se pode designar por estudo prévio ou propedêutico no sentido que lhe dá Tuckman (2002) através de uma recolha de dados pela consulta de documentos científico-pedagógicos e sua consequente interpretação que se apelidam de artefactos^{xxxvii}, revelando-se úteis para esclarecimento conceptual e também pela recolha de dados por entrevistas semi-estruturadas a quatro professores de enfermagem, representantes de órgãos de gestão científica das quatro escolas superiores de enfermagem públicas de uma região do país, onde se sentiam fortes movimentos de reorganização das escolas. Os resultados dessa fase foram determinantes para o desenvolvimento da *segunda fase*, em que se realizaram entrevistas semi-estruturadas a dezasseis professores coordenadores e adjuntos: oito professores coordenadores com funções de coordenação de cursos e oito professores adjuntos com funções de regentes ou colaboradores de unidades curriculares teóricas ou teórico-práticas.

Na *terceira fase* desenvolveu-se a observação de um sub-grupo de professores adjuntos em acção, com uma perspectiva heurística da realidade em estudo (Adler, *et al.*, 1997), que ocorreu no contexto das quatro escolas seleccionadas, durante um ano lectivo, para verificação, no terreno (em aulas teórico-práticas), da correspondência de algumas representações colhidas nas entrevistas, tendo-se, ao longo do processo, considerado o rigor científico através do respeito pelos dados e do método de validação por juízes (Stake, 2007). A triangulação destes resultados levou ao desenvolvimento de um referencial de competências para os professores de enfermagem que foi aferido e recontextualizado em projecto internacional (FINE, 2007, 2008). Estes dados permitiram planear a *quarta fase* em que se propõe um referencial de competências dos professores de enfermagem. Nesta fase final do trabalho, analisou-se o material recolhido e discutiram-se os dados da investigação, procurando-se uma melhor compreensão dos

fenómenos do profissionalismo e competências dos professores de enfermagem, propondo-se um modelo integrador de profissionalismo desses professores.

3.1 - Questões éticas

Ao assumir um estudo interpretativo, consideram-se as preocupações éticas e deontológicas, designadamente, o consentimento informado, processo em que os participantes devem estar cabalmente informados de todos os detalhes da investigação para consentirem na participação no estudo, através de uma ampla e pormenorizada explicação sobre as metas, propósitos e processos de pesquisa, introduzindo factores de responsabilidade para com os intervenientes na investigação (Erikson, 1998).

As investigações em que se estudam fenómenos da vida real que implicam situações e pessoas ou em que os seus resultados podem afectar as suas vidas devem decorrer em circunstâncias que não prejudiquem os participantes. O anonimato e a negociação sobre o carácter público ou privado da investigação são estratégias utilizadas para assegurar a autenticidade do estudo e não perder o rigor analítico.

Os participantes, neste estudo, foram informados sobre a importância da sua participação, sobre o processo investigativo e sobre a metodologia de investigação, bem como sobre os processos de recolha de dados (gravação de entrevistas e observação), assegurando-se o cuidado com o anonimato.

Com este trabalho de natureza qualitativa e interpretativa, os quadros de referência procuram favorecer e questionar a compreensão dos significados dos fenómenos, o que, ao longo da fase empírica do estudo foi validado com diversos juízes, visando reduzir as inferências (Fontana e Frey, 1994). Por isso, foram tidos cuidados na interpretação para a tornar menos subjectiva, clarificando os processos interpretativos dos dados, enquanto reconstruções de acontecimentos geralmente captados pelos discursos e pelas acções dos participantes (Goetz e LeCompte, 1984; Denzin e Lincoln 1994).

3.2 - Contextos e participantes

As quatro escolas onde decorreu o estudo apresentavam diferentes culturas organizacionais, profissionais e todas elas revelavam mudanças internas e externas ao seu funcionamento, pelo que se considerou os diversos condicionantes contextuais de cada

uma e em consequência a singularidade acrescida dos professores que aí desempenhavam funções.

Considerou-se a inclusão dos professores nos contextos das escolas onde exerciam a sua actividade profissional, a experiência e responsabilidade inerentes às funções em cada uma das quatro escolas, o que permitiu definir os grupos de professores participantes. Trata-se de vinte professores seleccionados de forma intencional tendo em conta vários critérios de selecção, bem como a sua disponibilidade, constituindo-se assim, uma amostra de conveniência, a disponibilidade dos professores, o condicionamento do seu calendário lectivo e ainda a acessibilidade da investigadora aos participantes (Bogdan e Biklen, 1994).

Os grupos de participantes constituíram-se em:

- *Grupo A* - professores representantes de órgãos de gestão científica (PCC1; 2; 3; 4), constituído por quatro professores que desempenhavam cargos de presidentes dos conselhos científicos, em cada uma das quatro escolas e que se consideram informantes privilegiados. Consideraram-se estes professores, informantes privilegiados que participaram na primeira fase da investigação.
- *Grupo B* - professores coordenadores (PCO1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8), constituído por oito professores, com experiência de coordenação de cursos e de regência de unidades curriculares (Quadro Nº 6). Cada um dos professores é especialista numa das diferentes áreas científicas da enfermagem: médico-cirúrgica; reabilitação; saúde comunitária; saúde infantil e pediátrica; saúde mental e psiquiátrica; saúde materna e obstétrica.

QUADRO Nº 6 - CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES COORDENADORES

<i>Professores coordenadores</i>	PCO1	PCO2	PCO3	PCO4	PCO5	PCO6	PCO7	PCO8
Sexo	Masc.	Fem.	Fem.	Fem.	Fem.o	Fem.	Fem.	Fem.
Idade	50 Anos	56 Anos	56 Anos	50 Anos	50 Anos	46 Anos	58 Anos	57 Anos
Cargo que ocupava como enfermeiro	Enf. Director	Enf. Especialista	Enf. 2ª Classe	Enf. Especialista	Enf. Graduada	Enf. Graduada	Enf. Chefe	Enf. Especialista
Tempo de exercício como enfermeiro	21 Anos	14 Anos	2 Anos	15 Anos	8 Anos	5 Anos	6 Anos	12 Anos
Tempo de exercício docente	Docência 7 A P.Coord. 2 A	Docência 21 A P.Coord. 8 A	Docência 32 A P.Coord. 4 A	Docência 14 A P.Coord. 2A	Docência 21 A P.Coord. 3 A	Docência 21 A P.Coord. 1 A	Docência 25 A P.Coord. 4 A	Docência 22 A P.Coord. 5 A

A média de idades destes professores é de 52,8 anos e moda de 50 anos. Este grupo apresenta, em média, 10,3 anos de exercício profissional como enfermeiros e de 20,3 anos de experiência profissional na docência.

- *Grupo C* - professores adjuntos (PAD1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8), constituído por oito professores, com experiência docente de colaboração em unidades curriculares, predominantemente teórico-práticas e ensinos clínicos (Quadro N° 7).

QUADRO N° 7 - CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES ADJUNTOS

<i>Professores Adjuntos</i>	PAD1 (*)	PAD2 (*)	PAD3 (*)	PAD4 (*)	PAD5	PAD6	PAD7	PAD8
Sexo	Fem.	Fem.	Masc.	Masc.	Fem.	Fem.	Fem.	Fem.
Idade	48 Anos	44 Anos	47 Anos	45 Anos	44 Anos	44 Anos	47 Anos	48 Anos
Cargo que ocupava como enfermeiro	Enf. Grau I	Enf. Chefe	Enf. Chefe	Enf. Grau II	Enf. Especialista	Enf. Especialista	Enf. Chefe	Enf. Coord ^a
Tempo de exercício como enfermeiro	5 Anos	17 Anos	15 Anos	20 Anos	10 Anos	15 Anos	17 Anos	23 Anos
Tempo de exercício docente	Docência 21 A P. Adjunto 2,5 A	Docência 4 A P. Adjunto 2 A	Docência 8 A P. Adjunto 3 A	Docência 7A P. Adjunto 4A	Docência 8 A P. Adjunto 3 A	Docência 5 A P. Adjunto 3 A	Docência 10A P. Adjunto 5 A	Docência 6A P. Adjunto 3 A

A média de idades destes professores é de 45,8 anos e moda de 44 anos. Este grupo apresenta, em média 15,25 anos de exercício profissional como enfermeiros e de 8,6 anos de experiência profissional na docência.

Verifica-se que o tempo de exercício profissional na enfermagem é mais longo no grupo dos PAD e o de exercício profissional na docência é mais longo no grupo dos PCO. Para todos os participantes o primeiro local de trabalho como enfermeiros foi a instituição hospitalar e, só depois de em média, cinco anos de prática profissional, ingressaram no ensino como docentes, o que coincide com o que é referido na literatura sobre as relações entre a idade dos professores e a experiência pedagógica, salientando-se uma evolução nos profissionais desde o primeiro ano até cerca de cinco anos de experiência (Darling-Hammond e LePage, 2007).

O processo de observação incidiu num subgrupo de quatro professores adjuntos, um de cada escola, pois sendo este trabalho feito isoladamente não havia a possibilidade de abarcar o conjunto dos professores entrevistados, tornando-se imperativo delimitar um campo onde o objecto de estudo pudesse ser estudado.

Para se proceder à observação em contexto natural, de entre os professores adjuntos, foi seleccionado um sub-grupo de quatro, em que cada um tinha uma especialização em enfermagem. Os critérios para a selecção dos quatro professores adjuntos participantes nesses contextos da observação foram os seguintes:

- Professores adjuntos que já tinham sido entrevistados na segunda fase;
- Professores adjuntos com uma especialização em enfermagem;
- Um professor de cada uma das quatro escolas;
- Professores adjuntos com responsabilidade no planeamento, execução e avaliação de aulas teórico-práticas.

A selecção dos contextos para a observação foi a seguinte:

- Aulas teórico-práticas como contextos relevantes da acção docente, dado que se situam na interface entre a teoria e a prática;
- Contexto de laboratório em que são ensinadas e demonstradas situações de cuidados de enfermagem simuladas, transferíveis, pelos estudantes, para ensinamentos clínicos.

Através dos protocolos de observação analisou-se o conteúdo dos registos da observação naturalista, tendo-se realizado um processo similar ao tratamento de dados das entrevistas de acordo com o modelo de análise de Huberman e Miles (1991).

3.3 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Face ao tipo de estudo, surgiu a necessidade de construir os diversos instrumentos de recolha e análise dos dados, de forma a apreender indutivamente as noções e os conceitos que se revelaram através de explicitação de quadros de referência e dos resultados que iam emergindo da investigação. Desenvolveu-se um modelo analítico-interpretativo em recursividade entre o quadro conceptual e a análise dos dados das entrevistas, atravessado pela análise dos registos da observação para esclarecimento da interpretação desses mesmos dados. Assim, consideram-se as entrevistas como técnica principal para recolha de informação e recorreu-se à observação e à análise documental como técnicas secundárias mas complementares de recolha e de análise.

3.3.1 - As entrevistas

A decisão sobre a recolha de dados, através de entrevistas semi-estruturadas, justifica-se pela representatividade individual e pelo facto de ser o próprio sujeito que detém uma imagem particular da cultura da realidade social à qual pertence (Tukman, 2002).

As entrevistas são adequadas para apreender a perspectiva dos sujeitos sobre a problemática em causa, dado que se trata de uma forma de perceber e diagnosticar preocupações, desejos e experiências dos mesmos na sua singularidade (Bardin, 1977; Vala, 1986, 1993; Estrela, 1994).

Trata-se de uma técnica privilegiada na investigação em ciências sociais, porque *temos necessidade de informação sobre uma grande variedade de comportamentos de um mesmo indivíduo para compreender fenómenos como as atitudes, as opiniões, as preferências, as representações, que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem e que só raramente se exprimem espontaneamente* (Ghiglione e Matalon, 1992: 88).

Opta-se por apresentar o guião geral dessas entrevistas que teve em consideração os resultados do estudo da primeira fase e foi construído de acordo com a revisão de literatura e com os objectivos da investigação, abrindo a possibilidade de os participantes darem o seu ponto de vista não apenas pelos temas definidos, mas também sobre outros temas (Quadro Nº 8).

QUADRO Nº 8 - GUIÃO GERAL DAS ENTREVISTAS

<i>Bloco I</i> Legitimação da entrevista	Explicitar: <ul style="list-style-type: none">- objectivos do estudo;- importância da colaboração e reflexão sobre as questões lançadas;- garantia do anonimato;- motivação para a entrevista.
<i>Bloco II</i> Profissionalismo docente e competências dos professores de enfermagem	Identificar as representações de: <ul style="list-style-type: none">- profissionalismo e profissionalidade docente; Interpretar as manifestações de: <ul style="list-style-type: none">- competências gerais e específicas requeridas para o ensino da enfermagem.
<i>Bloco III</i> Modelos de formação na prática docente	Identificar como: <ul style="list-style-type: none">- os participantes reconhecem o desenvolvimento dos saberes teóricos (declarativos) e práticos (em uso) no ensino da enfermagem.- os participantes percebem os modelos de formação que usam na prática docente.
<i>Bloco IV</i> Relevância atribuída às mudanças no ensino de enfermagem e nas práticas dos professores	Perceber a: <ul style="list-style-type: none">- influência das mudanças no ensino de enfermagem e nos papéis dos professores;- integração do ensino do conceito de cuidar em enfermagem como competência dos professores; Identificar as mudanças organizacionais e curriculares: <ul style="list-style-type: none">- organização disciplinar numa lógica de ensino e de investigação;- articulação disciplinar;- articulação entre saberes, práticas e competências dos professores.

Este guião geral tem subjacentes duas dimensões transversais a toda a investigação, o docente enquanto profissional do ensino e enquanto detentor de competências já adquiridas enquanto enfermeiro.

No uso da técnica da entrevista considerou-se a forma rigorosa de colocar as questões provocando aos participantes um conflito cognitivo, tomando os cuidados de não se induzir as respostas.

As entrevistas depois de realizadas e gravadas, apresentam-se sob a forma de produções verbais espontâneas e semi-livres. Os dados assim recolhidos foram transcritos, tendo-se constituído o *corpus* da análise sob a forma de protocolos (ANEXO 1, 2 e 3).

3.3.2 - A observação

Tratou-se de observar os professores de enfermagem em acção, em aulas teórico-práticas, com lugar entre o período teórico e o de ensino clínico, constituindo-se num espaço-tempo com unidade e coerência no plano curricular (Ferreira, 2005).

Recorreu-se à observação de carácter naturalista, que se define num quadro sócio-profissional e relacional concreto, espaço, tempo e situação (Estrela, 1994), em que os momentos de observação não podem ser generalizáveis, mas constituem indicadores importantes de uma dada realidade. Visou captar a subjectividade das representações dos professores de enfermagem sobre o profissionalismo docente e analisar as competências observadas (Postic e De Ketele, 1988; Postic, 1990).

O calendário das observações foi negociado com os professores participantes segundo a disponibilidade de cada um, em particular (ANEXO 4).

Pretendeu-se identificar como se manifestam competências de um dado número de professores em momentos do ensino da teoria na interface com a prática⁶³, em situação de ensino e de demonstração de situações de cuidados de enfermagem simulados.

O processo de observação decorreu em contexto natural, com os actores participantes das interações, sem alteração do quotidiano da acção (Adler, *et al.*, 1997).

⁶³ Schön (1983) sustenta que as situações práticas não promovem uma aplicação directa e linear da teoria, o que é reforçado por Kolb (1994) que defende a compreensão da experiência e a sua transformação, sendo que as aulas teórico-práticas neste contexto são úteis para aprofundar e reflectir a teoria, bem como para simular as práticas de cuidados.

Os desempenhos dos professores observados foram registados originando matrizes de observação (ANEXO 5), tendo-se estabelecido relações de analogia entre os actos pedagógicos a partir das suas finalidades observáveis (Estrela, 1994).

O processo de observação acompanhou a dinâmica da acção que se pretendeu captar, através da descrição do contexto e da análise inferencial, permitindo à investigadora incluir no quadro analítico outros parâmetros que não tinham sido equacionados nos resultados das entrevistas (Adler, *et al.*, 1997; Spradley, 1980).

Pretendeu-se, ainda, ter uma ampla perspectiva de descrição e de exploração, face às funções que a observação desempenha na investigação, categorizando o que se observa no terreno, o que se julga saber e se quer verificar (Guba e Lincoln, 1989; Patton, 1990). As categorias observacionais apriorísticas partiram dos resultados das entrevistas mas foram articuladas com outras categorias resultantes da dinâmica da própria observação.

Como finalidade da observação pretendeu-se também identificar os modos de trabalho pedagógico (Lesne, 1977) observados em sala de aula, captando alguns discursos dos participantes, através de entrevistas curtas e informais. Procedeu-se à validação fenomenológica das inferências realizadas através dessas mini-entrevistas e da devolução dos registos de observação com os observados.

Sempre que se justificava um esclarecimento adicional, este foi feito através de descrição da situação, de factos relevantes, da análise inferencial, tendo em conta o que diziam e faziam os participantes pela sua comunicação verbal e também não verbal.

No processo de observação, após efectuados os registos de observação (ANEXO 6), recriou-se um quadro analítico em que após a sua aferição através de entrevistas pré e pós observação, contribuiu para o desenvolvimento do referencial de competências, enriquecendo os domínios de competências, que se apresentam seguidamente:

- O domínio das competências éticas (referentes a valores e ideais profissionais do professor de enfermagem);
- O domínio de competências sócio-pedagógicas (relativas ao desempenho do professor em situações formativas);
- O domínio das competências de auto-desenvolvimento (referentes ao próprio professor e à sua formação);
- O domínio de competências sócio-organizacionais (relativas à participação nas dinâmicas das escola e no meio envolvente);

De notar que os desempenhos que indiciam manifestações de competências como as genéricas, as éticas e as colaborativas podem não ser observáveis directamente, porque são construtos teóricos, mas considerou-se que todo o comportamento exige uma interpretação.

Dado que se reconheceu a limitação de a observação ter sido feita apenas por um observador, procedeu-se a algumas observações com dois juízes, em simultâneo com a investigadora, traduzidas em registos de observação realizados por esses juízes (ANEXO 7).

Após a interpretação dos protocolos da observação surgiram novas categorias que foram aferidas com esses dois juízes, em que a interpretação e a categorização desse registo foi submetida à sua apreciação e assim, reduziu-se ao mínimo as inferências, garantindo-se, deste modo, a fiabilidade dos resultados (Ludke e André, 1986).

Em síntese, neste quadro analítico, pretendeu-se realizar uma análise reflexiva sobre a observação efectuada, tendo-se desenvolvido:

(i) *Observação directa*: observação naturalista, no sentido que lhe dá Estrela (1994) como forma de observação sistematizada, realizada em meio natural e utilizada na descrição de comportamentos ou desempenhos e através de registos. Procurou-se *a congruência entre o que dizem e o que fazem*, [o que] *permite o acesso pelo diálogo, em relação àquilo em que acreditam, às suas frustrações e sucessos, interpretando-os in loco e (...) em acção, o que se constitui numa riqueza fundamental para os registos, comentários, diários de bordo e notas pessoais que o investigador vai realizando ao longo da investigação* (Costa, 2002: 136).

(ii) *Observação indirecta*: observação mediatizada pela palavra no que respeita aos valores ou ideologias dos participantes, levando-os a falar sobre determinado tema, entrevistando-os e provocando-lhes um discurso sobre esse tema (Adler *et al.*, 1997).

(iii) *Validação das inferências*: inferências dos valores que os participantes veiculam no ensino, dado que estes não são observáveis directamente. Considerou-se que, para além dos valores referidos pelos participantes há outros valores implícitos susceptíveis de ser explicitados, através de um processo de inferenciação. A observação centrada sobre o comportamento do professor foi, de certo modo, confirmada pela observação do mesmo professor por um observador diferente, em que o observado repetia a mesma temática, mas podia ter introduzido estímulos comportamentais diferentes.

(iv) *Aprofundamento de dados da observação*: no processo de análise de dados, foram tidos em conta os elementos oriundos das diferentes fontes de investigação.

3.4 - Técnicas de tratamento de dados: a análise de conteúdo das entrevistas

Optou-se por uma metodologia de análise de conteúdo, capaz de uma função heurística, com vista a aumentar o potencial da descoberta da realidade subjacente ao material recolhido (Bardin, 1977).

O quadro de análise, de cariz interpretativo integrou as unidades de análise emergentes dos discursos dos participantes, numa perspectiva heurística, procedendo-se ao ordenamento das unidades de registo, de contexto e de enumeração, através da codificação realizada integralmente no *corpus* das entrevistas. A organização por temas permitiu definir as categorias, mutuamente exclusivas e distribuídas por reagrupamentos analógicos e as subcategorias e indicadores resultantes de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise (Bardin, 1977; Vala, 1986; Estrela, 1994).

No processo de análise procedeu-se à desconstrução dos discursos de cada um dos participantes e do conjunto de cada um dos grupos (Grupo A - PCC; Grupo B - PCO e Grupo C - PAD). Dado que a unidade de registo (UR) foi considerada a mais pequena parcela do texto com sentido, as entrevistas foram intensa e cuidadosamente trabalhadas em termos de codificação (ANEXO 8), tendo-se procedido a análises e (re)análises cada vez mais finas num processo recursivo e de comparabilidade até chegar à matriz que se considerou final (Cf. Quadro N° 10).

O processo de análise de conteúdo incluiu uma organização de UR por tema (ANEXOS 9 e 10) e obedeceu a um grau de rigor que permitiu traduzir as UR em termos quantitativos para cada uma das categorias e subcategorias o que fornece um total global de UR em cada um dos temas (Estrela, 1994; Bardin, 1997).

Na contagem de frequências das ocorrências, partiu-se do princípio que a ênfase respeitante a cada subcategoria é mais forte onde existe um predomínio de UR (Cf. Gráficos N° 1; 2 e 3).

Avaliou-se também, a validade e fidelidade dos resultados através da interpretação das entrevistas por dois juízes especialistas no ensino de enfermagem e em ciências da educação. Testou-se assim a validade dos resultados, para que, tal como referem

Huberman e Miles (1991), codificadores diferentes, analisando o mesmo conteúdo devem obter o mesmo resultado.

Os três temas, em parte emergentes dos discursos e em parte, induzidos pela estrutura das entrevistas, traduzem-se nos eixos de análise que integram a matriz de análise das entrevistas: *(I) Profissionalismo e identidade dos professores*, *(II) Modelos de formação em uso no ensino de enfermagem*, *(III) Ensino superior e mudança*.

A definição dos temas de análise é a seguinte:

O primeiro tema - *(I) Profissionalismo e identidade dos professores* remete para:

- A representação social de ser enfermeiro e professor;
- O ideal de serviço;
- A missão e valores profissionais dos professores;
- A percepção da profissão de enfermagem;
- A utilidade social do conceito de cuidado de enfermagem;
- A centralidade no processo de cuidados.

O segundo tema - *(II) Modelos de formação em uso no ensino de enfermagem* refere-se a:

- Modelos de formação (convencionais / positivistas vs construtivistas);
- Modalidades de ensino (teórico; teórico-prático; ensino clínico e tutorial);
- Complementaridade de saberes;
- Trabalho colaborativo entre os actores;
- Desenvolvimento curricular.

O terceiro tema - *(III) Ensino superior e mudança* refere-se a:

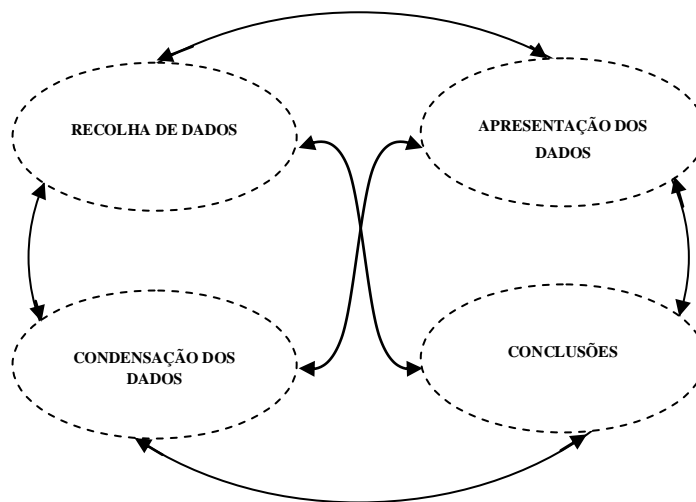
- Influência da integração do ensino de enfermagem no ensino superior e reestruturação organizacional das escolas de enfermagem;
- Modo de pensar a docência em enfermagem;
- Papéis e competências inerentes às mudanças verificadas;
- Estratégias pedagógicas inerentes a mudanças curriculares;
- Exigência do ensino baseado na evidência científica;
- Produção e divulgação do conhecimento.

Para a análise final de dados utilizou-se o modelo interactivo de Huberman e Miles (1991) que se representa na Figura Nº1, enquanto processo recursivo que consta da condensação, da apresentação dos dados e da verificação das conclusões, realizando-se análises e (re)análises para clarificar os dados, dividindo-os para os interpretar e voltando a reuni-los, com vista à inteligibilidade do objecto de estudo, o que permitiu um

tratamento sistematizado da informação. Ao longo de todo o trabalho utilizaram-se os critérios de cientificidade teorizados por Guba e Lincoln (1989): pertinência; validade; fiabilidade e transferibilidade.

FIGURA Nº 1 - MODELO INTERACTIVO DE ANÁLISE

(Adaptado de Huberman e Miles, 1991)



O rigor epistemológico e metodológico colocado no trabalho foi uma preocupação transversal a toda a investigação, assegurando-se a sua validade interna através de critérios de homogeneidade, coerência, exclusividade recíproca e exaustividade (Vala, 1993; Estrela, 1994; Bardin, 1997).

Dentro desta preocupação realizou-se a triangulação dos dados que visou encontrar regularidades nas perspectivas dos participantes, articulando-se os resultados dos discursos com a análise dos registos das observações. Nessa fase decorreu a necessidade de uma melhor objectivação e reflexão sobre o processo investigativo, o que se tenta representar seguidamente no Quadro Nº 9.

QUADRO Nº 9 - QUADRO SÍNTESE DO PROCESSO INVESTIGATIVO

<i>Conceitos de profissionalismo, profissionalidade e competências</i>	<p><i>Profissionalismo, profissionalidade:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Missão. Ideal de serviço, responsabilidade, coerência ética, pessoal e profissional. - Valores e ideais profissionais orientadores de <i>competências</i>: papéis; saberes conceptuais; desempenhos; experiências; potencialidades formativas dos contextos; processos auto formativos e resolução de situações de trabalho (Le Boterf, 1995; Estrela, 2001; Perrenoud, 2004; Davis <i>et al.</i>, 2005; Lopes, 2006).
<i>Finalidades da análise de dados</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Coligir informação útil para produzir conhecimento sobre o fenómeno em estudo. - Interpretar as percepções dos professores de enfermagem. - Afinar o objecto de estudo.
<i>Análise de dados</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Quadros de referência de sustentação à análise indutiva. - Emergência de áreas temáticas para a organização da investigação empírica.
<i>Participantes no processo investigativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Adequação aos objectivos do estudo e aos participantes. - Selecção de amostra (professores de enfermagem de quatro escolas superiores de enfermagem públicas). - Informantes iniciais ou privilegiados na 1ª fase. - Professores de enfermagem com cargos científico-pedagógicos ao nível da docência de enfermagem na 2ª fase. - Observação de quatro professores adjuntos em acção. - Aferição em grupos de professores de países europeus (FINE).
<i>Estratégia, métodos, técnicas e instrumentos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Método da entrevista semi-estruturada com guião apriorístico. - Método da observação naturalista. - Construção de lista de verificação (<i>check list</i>) de competências. - Tipologias de papéis profissionais dos professores de enfermagem. - Desenvolvimento de um referencial de competências dos professores de enfermagem
<i>Fontes de informação e tipo de informação</i>	<p>Participantes com uma diversidade de papéis e de informações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plano das opiniões, percepções, sentimentos e crenças. - Indicadores de competências tradutores de desempenhos, valores, missão ou papéis profissionais.
<i>Tratamento de dados</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de conteúdo de protocolos de entrevistas. - Análise de conteúdo de protocolos de observação. - Análise de documentos para esclarecimento conceptual. - Desenvolvimento de um referencial de competências em evolução.
<i>Articulação dos resultados</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Triangulação de resultados das entrevistas, da observação, da análise documental e do referencial de competências.

3.5 - Desenvolvimento de um referencial de competências

Do processo de construção de um modelo matricial de análise dos dados de observação emergiu uma grelha de competências, apelidada de *check list*⁶⁴, tendo como base o contexto nacional, mas tendo-se alargado a um projecto internacional. O instrumento heurístico, de elaboração mista, foi desenvolvido no contexto português e foi sujeito a

⁶⁴ Apelidada de *check list* porque, numa etapa inicial teve semelhanças com uma lista de verificação, mas que numa fase posterior do trabalho foi transformada no referencial de competências.

uma aferição em contexto europeu, através de um painel de professores de enfermagem que se considerou de peritos internacionais de diversos países europeus, professores de enfermagem, participantes da *European Federation of Nurse Education* (FINE)⁶⁵, em dois momentos: um, em Junho de 2007, em Maribor (Eslovénia com 17 países) ⁶⁶; outro, em Novembro de 2007, em Genebra (Suíça com 12 países) ⁶⁷, através de trabalhos de grupo que integraram *workshops* com os participantes, nesses contextos. Nesses trabalhos de grupo, a *check list* recebeu sugestões de reformulação e foram apontadas novas dimensões xxxviii. Os resultados desses trabalhos estão inscritos em relatórios finais (ANEXO 11).

Face à complexidade da categorização encontrada e daquela que foi proposta, surgiu a necessidade de uma redefinição e operacionalização dos domínios de competências, embora no processo de elaboração da *check list*, já se vislumbrasse um referencial de competências que esta suscitou pela tomada de consciência de dimensões profissionais, muitas vezes, subsumidas integrando conhecimentos, critérios e exigências da profissão docente, em articulação com um processo reflexivo colectivo e individual desses professores (Paquay, 2004; Figari, 1996; Figari, 2002; Figari *et al.*, 2006). E assim, ao longo do tempo em que decorreu o projecto, procedeu-se ao desenvolvimento e à aferição do referencial de competência, com os participantes nesses contextos.

Para a construção do referencial procedeu-se a um levantamento e pesquisa de literatura específica sobre competências dos professores de enfermagem, o que levou à criação de um esquema de análise sobre os papéis e as funções dos professores de enfermagem, através do que, à data, estava consignado na legislação portuguesa ⁶⁸ e de um modelo de competências dos Estados Unidos da América (Davis *et al.*, 2005)^{xxxix}.

Optou-se por reunir e confrontar diversas experiências de construção de referenciais descritas na literatura dos EUA, de Portugal, da Austrália (através da ANTS) e de alguns países europeus (Paquay, 1994; Figari, 1996).

⁶⁵ *European Federation of Nurse Educators* (FINE), cujos objectivos são discutir a importância do ensino de enfermagem na Europa e dos seus professores e, influenciar políticas ao nível europeu (www.fine-europe.eu/Organization.htm).

⁶⁶ Escócia; Áustria; Bulgária; Bélgica, Espanha; Eslovénia; Inglaterra; Chipre; Croácia; Grécia; Suíça; França; Estónia; Hungria; Montenegro; Portugal; Letónia.

⁶⁷ Áustria, Bélgica, Bulgária, Croácia, Estónia, Itália, Portugal, França, Roménia, Eslovénia, Reino Unido, Suíça.

⁶⁸ Decreto Lei nº 207 / 2009 de 31 de Agosto - Procede à alteração do Estatuto de Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico, aprovado pelo Decreto-lei Nº 185/ 81 de 1 de Julho.

Em síntese, o desenvolvimento do referencial de competências dos professores de enfermagem, para além da legislação portuguesa, sobre as funções dos professores do ensino superior politécnico, teve ainda contributos teóricos de:

- Estudos de Davis *et al.*, (2005) que tomam como centralidade o conhecimento, os valores profissionais e as competências que os professores de enfermagem detêm (na realidade americana) em contexto académico ou de prática, através dos seus papéis de desempenho. São referenciais para a formação de professores de enfermagem em programas de mestrado e de doutoramento funcionando como modelos ou propostas de modelos de competências.
- Estudos da sociedade australiana dos professores de enfermagem, realizados por professores de enfermagem que mostram indicadores (*standarts*) para as práticas desses docentes. Esses indicadores foram alvo de reformulação em 2007 e publicados na *Review of the ANTS nurse teacher competencies*. Trabalho realizado através da participação de diversos professores de enfermagem e validado, ao nível desse país, reflectindo a prática da educação, deste sector, na Austrália⁶⁹.
- Estudo realizado por Tolhurst (2008), no âmbito da ANTS onde se desenvolveu uma teoria explicativa sobre como as competências dos professores de enfermagem (em contextos de cuidados de enfermagem a utentes com doenças agudas) assente nas necessidades de formação de estudantes e de professores, articulando-se com a prática e o ensino de enfermagem. O resultado da validação de competências dos professores de enfermagem em contexto hospitalar (*in the acute care setting*) é comparado com os *standards* da ANTS ^{xl}.

Na redacção do estudo e no sentido de clarificar a apresentação dos dados, ao longo do processo de análise e de interpretação dos resultados, para além dos excertos dos discursos intercalam-se alguns registos da observação efectuada e alguns indicadores do referencial de competências. Optou-se também, pela explicitação de conceitos e noções, o que se processa do geral para o particular. Por exemplo, clarificam-se aspectos do ensino superior ou da educação em geral e dos seus docentes, seguidos de clarificação de noções sobre o ensino de enfermagem e, em particular, sobre os seus professores.

⁶⁹ A ANTS procedeu a um processo de pesquisa realizada por vinte professores de enfermagem do hospital na comunidade, em universidades e escolas de enfermagem, com vista a encontrar consensos sobre o objecto (competências dos professores de enfermagem na Austrália) a nível nacional.

CAPÍTULO II - QUADRO DE ANÁLISE SOBRE O PROFISSIONALISMO E AS COMPETÊNCIAS DOS PROFESSORES DE ENFERMAGEM

A primeira fase do projecto constituiu um estudo propedêutico que permitiu obter quadros de referência para o desenvolvimento da investigação. Traduziu-se por um conjunto de quatro entrevistas a professores representantes de órgãos de gestão científica em cada uma das quatro escolas que se consideram informantes privilegiados, na medida em que desempenhavam funções de gestão científica e estiveram envolvidos em diversos processos de mudança do ensino de enfermagem, designadamente no processo de fusão das escolas. Esta fase baseou-se num processo recursivo entre referenciais teóricos e empíricos, sustentada num quadro de referência, em que se explicita o conceito de profissionalismo docente, em articulação com o modo como esses professores interpretam esse conceito.

A finalidade da primeira fase foi compreender a forma como, na óptica desses professores, as mudanças, a reorganização das escolas e as reformas nos planos curriculares, influenciaram o ensino de enfermagem, o profissionalismo e a profissionalidade docente. Esta fase insere-se em artigo publicado (Mestrinho, 2007c) (ANEXO 12).

Em seguida apresentam-se sumariamente, as linhas de opinião desses quatro professores, tendo em vista a articulação entre a primeira fase do estudo e as fases subsequentes.

Evidencia-se que a expressão de valores e ideais profissionais como a autonomia, liberdade, a responsabilidade e o respeito pelos estudantes remetem para o conceito de profissionalismo do professor de enfermagem. Ressalta também, a tomada de consciência da existência de um modelo de formação convencional, transmissivo, predominante no ensino de enfermagem e de orientação presencial em ensino clínico. Mas, as mudanças desejadas revelam modelos de formação alternativos, implementados através do desenvolvimento da investigação nas práticas pedagógicas. Nesse modelo ideal, as parcerias são indicadas através de protocolos firmados a nível institucional e com contratos entre os actores da formação, bem como através do trabalho conjunto com regras em reciprocidade como condição fundamental para a implementação de um trabalho colaborativo sistemático, que permita a partilha de experiências, a aprendizagem inter-pares e promova a reflexão colectiva sobre o ensino de enfermagem. O estabelecimento de relações de confiança entre os próprios professores é uma condição

para o desenvolvimento de laços de confiança entre pares, que se projecta desenvolver através de discussão e reflexão sobre estratégias e modalidades de formação.

São sugeridos novos projectos educativos integrados nos currículos dos cursos com uma orientação matricial baseados em conceitos estruturantes de cuidados de enfermagem que manifestam uma dimensão fundamental na prática da docência. Revelam-se já algumas competências do professor de enfermagem como: ser orientador, facilitador da aprendizagem dos estudantes, ajudar os estudantes a perspectivar e a promover a prestação de cuidados, através de uma procura de respostas a problemas de saúde das Pessoas, alvo dos cuidados.

A formação científica dos professores, através da obtenção do grau académico de doutor é uma exigência do ensino superior, identificada como relevante para a assunção de novos cargos e integração na carreira do ensino superior politécnico.

De uma forma sintética, os resultados desta primeira fase destacam:

- A integração do ensino de enfermagem no ensino superior, a reestruturação das escolas e os processos de reorganização institucional originaram diversas mudanças que influenciaram os docentes.
- O ensino clínico é referido como um espaço-tempo formativo que através da implementação de trabalho cooperativo entre professores e enfermeiros promove o desenvolvimento de modelos de formação diferentes dos convencionais.
- A relevância atribuída ao ensino dos cuidados de enfermagem e às múltiplas funções docentes secundarizam a prática da investigação.
- As expectativas de mudanças sugerem a integração do ensino de enfermagem nas universidades ou a criação de escolas universitárias.

Os resultados alcançados revelam o sentido de um ideal profissional ancorado na enfermagem e na docência, constituindo o ponto de partida para situar a investigação, determinando o desenvolvimento da segunda fase e permitindo aprofundar o estudo e descobrir novos quadros de referência da problemática.

A seguir apresentam-se os resultados da interpretação das entrevistas da segunda fase.

O processo de análise de conteúdo dos discursos dos professores coordenadores e adjuntos permitiu que a discussão dos dados se realizasse de acordo com uma matriz constituída por três eixos temáticos: *Profissionalismo e identidade dos professores de*

enfermagem, Modelos de formação em uso e Ensino superior e mudança (Quadro N° 10), constituindo-se num modelo de análise indutivo-dedutivo.

Uma vez que os temas, categorias e subcategorias são de origem distinta: *conceptuais*, emergentes de concepções teóricas e portanto construídas *a priori* e *empíricas* criadas *a posteriori*, a análise e discussão dos dados seguiu não só o sentido dos discursos dos participantes mas tomou como referência o quadro conceptual, o que orientou a ordenação das categorias e constituiu um percurso heurístico do quadro de análise.

Na apresentação dos dados, a par da interpretação das entrevistas, para além de se intercalarem alguns registos da observação efectuada integram-se alguns exemplos de indicadores do referencial de competências.

QUADRO Nº 10 - MATRIZ DE ANÁLISE

TEMAS	Categorias	Subcategorias	Indicadores
(I) PROFISSIONALISMO E IDENTIDADE DOS PROFESSORES	(a) Construção da identidade	(1) A formação	- <i>Influência da formação ao longo da vida</i> - <i>Aprendizagem por reprodução</i>
		(2) A prática como enfermeiro	- <i>Influência da experiência profissional</i> - <i>Influência do grupo de pertença</i>
	(b) Ambiguidade identitária	(1) Identidade compósita	- <i>Simultaneidade de ser enfermeiro e professor</i> - <i>Apresentação de si: enfermeiro e professor</i> - <i>Apresentação de si professor e enfermeiro</i>
		(2) Reconfiguração identitária	- <i>Designação de professor em vez de enfermeiro</i> - <i>Nova cultura profissional</i>
	(c) Percepção sobre a enfermagem	(1) Relação com os contextos clínicos	- <i>Dificuldades na indução profissional</i> - <i>Processo autonómico dos enfermeiros</i>
		(2) Agir profissional	- <i>Modelos de prestação de cuidados</i> - <i>Interação com o utente ao nível das necessidades humanas</i>
	(d) Ideal ético de docente de enfermagem	(1) Ideal de cuidar	- <i>Valores de cuidar em enfermagem</i> - <i>Transposição do ideal para a realidade</i>
		(2) Ideal de ensino	- <i>Desejo de se tornar perito do ensino de enfermagem</i> - <i>Respeito pela singularidade dos estudantes</i>
(II) MODELOS DE FORMAÇÃO EM USO NO ENSINO DE ENFERMAGEM	(a) Modelo de ensino teórico e teórico-prático	(1) Lógica aplicacionista	- <i>Modos de trabalho centrados na transmissão de conteúdos</i> - <i>Modos de trabalho de transição</i>
		(2) Lógica construtivista	- <i>Modos de trabalho centrados na aprendizagem</i> - <i>Modos de trabalho baseados na resolução de problemas</i> - <i>Modos de trabalho reflexivo</i> - <i>Transfert-Isomorfismo entre situações simuladas e de cuidados</i>
	(b) Modelo de ensino clínico	_____	- <i>Criação de unidade orgânica para diagnóstico sobre o ensino clínico</i> - <i>Trabalho conjunto entre os actores da formação</i> - <i>Papéis dos professores e dos orientadores</i> - <i>Gestão da orientação de estudantes</i>
(III) ENSINO SUPERIOR E MUDANÇA	(a) Reorganização do Ensino	_____	- <i>Influência das orientações políticas</i> - <i>Mudanças nos modelos organizacionais</i> - <i>Diversificação de ofertas formativas</i>
	(b) Novos papéis dos estudantes	_____	- <i>Adaptação à lógica do ensino superior</i> - <i>Participação na academia</i> - <i>Optimização do trabalho autónomo</i>
	(c) Nova estrutura curricular da licenciatura	_____	- <i>Transversalidade do conceito de cuidar em enfermagem</i> - <i>Integração disciplinar</i> - <i>Aproximação ao terreno</i> - <i>Ensino em alternância</i> - <i>Massificação do ensino</i>
	(d) Novos papéis dos professores	(1) Mutação de papéis	- <i>Novo modo de conceber o ensino</i> - <i>Novas metodologias e estratégias pedagógicas</i> - <i>Passagem de papel de transmissor para orientador</i> - <i>Especificidades das funções de professor coordenador e adjuntos</i>
		(2) Investigação e ensino	- <i>Necessidade de investigação para o desenvolvimento da disciplina de enfermagem</i> - <i>Desadequação entre investigação e prática</i> - <i>Afastamento entre ensino e investigação</i> - <i>Dificuldades no desenvolvimento e divulgação da investigação</i>
		(3) Formação científica	- <i>Preparação científica para funções na academia</i> - <i>Necessidade de formação doutoral</i> - <i>Pertença a unidades de investigação</i>

Seguidamente, apresenta-se a interpretação do conteúdo das entrevistas aos grupos de professores coordenadores e adjuntos pela análise dos seus discursos, realizando-se também o tratamento quantitativo dos dados, através da contagem das unidades de registo (UR) identificadas nos protocolos das entrevistas, tendo em vista uma maior objectivação e um reforço dos resultados, partindo-se do princípio que a ênfase numa categoria é mais forte quando nela existe um predomínio de UR.

1 – PROFISSIONALISMO E IDENTIDADES

Reconhecendo-se a importância que o profissionalismo assume na reconfiguração das identidades, considera-se que é necessário captar diversos aspectos da cultura de referência dos professores de enfermagem que manifeste o sentido da pertença ao grupo dos professores do ensino superior, não esquecendo a sua pertença anterior ao grupo dos enfermeiros, o que por vezes é fonte de dissonâncias nos discursos.

Face ao Tema I, *Profissionalismo e identidade dos professores de enfermagem*, pela polissemia que contém e, muitas vezes, pela formulação vaga que os participantes lhe atribuem, tomou-se a decisão de identificar, na análise dos discursos, pontos de afinidade ou de conflito, quer para os dois grupos de professores, quer para cada um dos participantes, tendo como propósito interpretar também algumas dimensões dos seus percursos e trajetórias revelados nas entrevistas. Dos três temas emergentes da análise de dados este é relevante, no sentido de ser iniciático à problemática.

No tema *Profissionalismo e identidade dos professores de enfermagem* foram identificadas as categorias Construção da identidade, Ambiguidade identitária, Percepções sobre a enfermagem e Ideal ético de docente de enfermagem.

Começamos por apresentar os resultados globalmente para, em seguida, detalharmos a sua análise. Apresentam-se no Quadro N° 11 as categorias, subcategorias e respectivos dados quantitativos referentes aos valores absolutos de UR de cada uma das subcategorias.

QUADRO N° 11 - TEMA I: PROFISSIONALISMO E IDENTIDADE DOS PROFESSORES

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	PCO (Grupo A)		PAD (Grupo B)	
• Construção da identidade	A formação	19	26	5	21
	A prática como enfermeiro	7		16	
• Ambiguidade identitária	Identidade compósita	38	43	46	56
	Reconfiguração identitária	5		10	
• Percepções sobre a enfermagem	Relação com contextos de trabalho	19	35	24	31
	Agir profissional	16		7	
• Ideal ético de docente de enfermagem	Ideal de cuidar	63	92	35	97
	Ideal de ensino	29		62	
Total = 401 UR		196		205	

Na categoria *Construção da identidade* (PCO 26UR; PAD 21UR) pode verificar-se que a influência da *formação* é transversal aos discursos, embora se constata que a *prática como enfermeiro* se apresenta mais marcante para os PAD (16 UR), enquanto que a *formação* é mais referida pelos PCO (19 UR).

A categoria *Ambiguidade identitária* (PCO 43UR; PAD 56UR) tem relevância para os dois grupos de professores, podendo significar que o processo de se tornar professor carece de uma definição clara sobre o grupo de pertença actual (enfermeiros ou professores).

Nesta categoria verifica-se um maior destaque à subcategoria *identidade compósita*, dado que estes docentes são simultaneamente enfermeiros e professores (38 UR para os PCO e 46 UR para os PAD), o que é reforçado mais adiante pelos discursos evidenciando que ter tido as duas profissões é uma mais-valia para o ensino da enfermagem. Esta subcategoria é a segunda mais valorizada no conjunto das quatro categorias do Tema I.

A subcategoria *Identidade compósita* (43 UR para os PCO; 56 UR para os PAD) e *Reconfiguração identitária* (5 UR para os PCO; 10 UR para os PAD) articulam-se e, embora a última apresente um menor número de UR, parece indiciar já uma aproximação dos participantes ao grupo de pertença actual, isto é, aos professores do ensino superior.

Na categoria *Percepção sobre a enfermagem* (PCO 35UR; PAD 31UR), os discursos indiciam uma convergência de opiniões sobre a enfermagem, os cuidados e os fundamentos do *agir profissional* dos enfermeiros, em articulação com os *contextos clínicos* onde se realiza a prestação de cuidados de enfermagem aos utentes dos serviços de saúde.

A categoria *Ideal de docente de enfermagem* (PCO 92UR e PAD 97UR) é dominante em relação às quatro categorias do Tema I, sendo que no grupo dos PCO se destaca o *ideal de cuidar* (63 UR), enquanto no grupo dos PAD se salienta o *ideal de ensino* (62 UR).

Estes resultados deixam antever que a missão do ensino de enfermagem é percebida de forma distinta pelos dois grupos de participantes que poderá decorrer de algumas experiências e funções diferentemente atribuídas aos professores coordenadores e adjuntos.

Passa-se seguidamente a uma análise mais detalhada, que irá processar-se por categoria.

1.1 - Construção da identidade

A identificação com um novo grupo profissional vai-se construindo, modificando, esclarecendo e diferenciando, num processo dinâmico, de acordo com os contextos onde os participantes exercem a docência, através de processos formais, não formais e informais de formação.

A análise dos dados permite perspectivar que as identidades se constroem ao longo da vida em instâncias socializadoras que, no caso dos professores de enfermagem, englobam experiências da docência e da enfermagem.

O Quadro Nº 12 resume as subcategorias e indicadores desta categoria.

QUADRO Nº 12 - CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Subcategorias	Indicadores
• A formação	- <i>Influência da formação ao longo da vida</i> - <i>Aprendizagem por reprodução</i>
• A prática como enfermeiro	- <i>Influência da experiência profissional</i> - <i>Influência do grupo de pertença inicial</i>

1.1.1 - A formação

As referências dos participantes à formação indicam que esta é imprescindível à estruturação do processo identitário de tornar-se professor e também fundamental como eixo estruturante de situações de trabalho e de reconhecimento de competências, o que influencia fortemente a actividade docente.

PCO3 refere algumas *vivências e acontecimentos de vida* que ocorrem entre professores e que são promotores de diversas e marcantes aprendizagens profissionais.

Eu aprendi com uma mulher que acho que foi muito importante... acho que todos nós na vida temos pessoas que nos marcaram, que nos marcaram em determinados momentos da nossa vida, ou porque estávamos mais inseguros... mas marcaram. E acho que tive algumas pessoas que foram importantes. E relativamente a estas coisas da formação, acho que houve essa mulher que foi muito importante para mim que foi a Prof x que tinha grande preocupação na integração e formação de jovens profissionais [docentes]... de facto, a maturidade e a distância (...) faz pensar sobre estas coisas importantes (...) a [Prof x]... era uma mulher inovadora e que pensava muito além (...) à frente das pessoas comuns...(PCO3, CID -77; 78).

Pode verificar-se que o processo experiencial que ocorre na docência, através da socialização profissional na enfermagem, é também revelador de um legado que uma

geração de professores mais antigos e mais experientes deixa aos mais jovens, o que se enquadra no que refere Nóvoa (2002 a) ao valorizar o conceito de professor experiente.

Esta ideia é reforçada por Alves (2005) que sustenta que a formação enquanto processo de socialização engloba as trajectórias dos professores desde a fase inicial da profissão, constituindo-se num processo de influências múltiplas e recíprocas entre professores principiantes e professores experientes, o que coincide com a abordagem do interaccionismo simbólico, manifestando-se por imersão na cultura profissional, interrelação entre pares e intervenção nos contextos de trabalho.

Dado que o indivíduo não se socializa e constrói sentidos apenas no meio familiar, mas sim num processo de formação e interacção com o grupo de pares, na escola e no trabalho, as dinâmicas sócio-profissionais referidas, à luz da perspectiva interaccionista, apontam para a teoria da construção social da realidade (Berger e Luckman, 2004).

Nesta linha, a passagem de testemunhos, as histórias de vida e os percursos profissionais promovem o desenvolvimento pessoal, profissional e grupal dos professores.

Eu hoje sou a soma de todos estes anos de profissão, de experiência, e também de algum estudo (...) tenho vindo a modificar a minha perspectiva de professor, não só com os colegas, mas também com os estudantes e com os outros colegas doutros contextos... (PCO5, CID - 140; 141).

O tornar-se professor revela-se, assim, como um processo contínuo em interacção com outros profissionais e com a implicação de diversos actores e contextos.

Nesta óptica, é possível identificar-se que a reconfiguração identitária não pode ser perspectivada isoladamente, mas sim como um conjunto de aprendizagens profissionais integradoras de aprendizagens anteriores feitas numa multiplicidade de instâncias de socialização.

A experiência anterior de todas nós, que éramos todas oriundas da formação pós-graduada, não da formação inicial... nenhuma de nós [tinha experiência] e fomos aprendendo... [pelo trabalho (...)] algumas pessoas tinham experiência na formação básica, mas (...) não uma experiência (...) nem de licenciatura, nem de bacharelato (...) (PCO8, CID -1; 2).

(...) e, quando trabalhamos com os estudantes da licenciatura, especialmente quando se trabalha com eles logo no início do curso, e eu estive a maior parte do tempo no primeiro ano, até agora. É tudo completamente diferente! Tens de aprender por ti... (PCO8, CID - 7).

Parece, pois, poder afirmar-se que a expressão da mudança na actividade profissional promove competências de auto-desenvolvimento em que se inscrevem diversas aprendizagens radicadas nas situações do trabalho docente.

As aprendizagens experienciais são rentabilizadas através da auto-formação, o que se torna um processo de desenvolvimento de saberes transformados pela experiência e por uma forma de reorganização individual.

Assim, o carácter singular de um dado percurso profissional pode incluir diversos desenvolvimentos e estratégias de formação nos contextos profissionais.

(...) as minhas opções, em termos de só agora fazer determinadas coisas (que já podia ter feito há não sei quanto tempo) inclusive o próprio concurso [para professora coordenadora] que foi tarde de mais (...) para mim foi tarde demais (...) aprendi imenso e fez-me muito bem, mas eu podia ter tido mais cedo a coragem de ter feito... e tinha rentabilizado muito mais do que aquilo que eu vou rentabilizar agora, na escola ... e para mim. (PCO3, CID-81).

As decisões individuais tomadas ao nível da profissão dependem do próprio indivíduo, da pertinência das situações de trabalho, mas também, dos saberes e competências que se foram desenvolvendo ao longo da profissão, o que constitui importantes momentos de reflexão no desenvolvimento profissional de PCO3. O esclarecimento das acções e dos compromissos que os professores assumem nos diversos momentos da sua carreira profissional e na formação ao longo da vida ajudam a clarificar, manter ou desenvolver a sua identidade na sociedade ou na profissão (Ball e Goodson, 1992; Ball, 2005a,b).

A formação que é capitalizada no decurso do trabalho resulta de saberes adquiridos que, com base na experiência potenciam aprendizagens anteriores, contribuindo para a construção da identidade profissional fundada numa praxis de carácter contextual, circunstancial e de aprendizagens que pode ser reinvestida na prática dos profissionais (Canário, 2006, 2007).

Apesar da tomada de consciência das mudanças no ensino, detectam-se diferentes percepções que revelam resistência à mudança, quando alguns participantes manifestam a influência de uma *lógica reprodutora da formação* que é apontada como condicionante do trabalho docente.

(...) é que (...) nós estamos com dificuldades... no ensino, precisamente [porque] temos uma formatação que, além de ter sido feita em determinado tempo, em muitos casos, foi repetida mais tarde (...) no percurso de formação de todos nós... houve reformulações... mas também, houve reforço desta lógica (...) estamos muito marcados por ela, mas já tomámos consciência, na realidade (PCO1, CID-38).

(...) nós já tomámos consciência [que tem de haver mudanças mas] ainda não... conseguimos de uma forma coerente porque eu acho que o casamento entre os dois paradigmas não é possível! (...) nós temos medo (...) nós, no conjunto, temos medo de provocar a ruptura porque não temos uma absoluta segurança com o outro paradigma. E portanto a gente nunca abandona este completamente! Ficamos sempre ali no limbo (...). Mantemos este e vamos fazendo algumas incursões... claro que, depois, em casos de ter que tomar decisões, acho que a gente toma sempre a decisão por aquele onde está mais seguro e volta sempre à primeira forma (PCO1, CID-40;41).

As reflexões de PCO1 mostram que a tomada de consciência dos professores sobre o carácter positivo da ruptura ou da descontinuidade pelo aparecimento de algo de novo na docência pode, eventualmente, induzir algumas reorganizações que deixarão de ser securizantes para os professores.

Apesar desta tomada de consciência, a maioria dos participantes, manifesta uma certa dissonância discursiva, dado que mostram interesse numa formação inovadora mas, em simultâneo, parecem aderir a modelos convencionais de formação, que se configuram securizantes, porque já mais experienciados.

(...) até passarmos, de facto, do que já concebemos de outra forma... mas depois na prática utilizar aquilo que defendemos também não é fácil (...) não só porque, como estávamos a dizer, fomos formatados dessa forma [convencional] como nós próprios ainda não sabemos de que outra forma nos posicionar (PADI, CID - 44; 45).

Nas reflexões destes professores revela-se a presença de um novo léxico nos seus discursos. Manifestam, por um lado, o desejo de mudança na formação, e por outro expressam dissonâncias entre o que desejam, o que dizem fazer e o saber sincrético que detêm, o que torna mais difícil a mudança nas suas práticas, apontando ainda, para um processo de socialização passiva ao invés de uma socialização activa.

Acresce mencionar que estes professores referem expectativas no sentido de se libertar de práticas convencionais com origem na socialização reprodutora do quotidiano profissional. Transparece aqui que o desenvolvimento profissional através da experiência pode incorrer no risco de uma lógica reprodutora, mas pode revelar também o desejo de mudança e a tomada de consciência da necessidade dessa mudança, o que constitui indícios susceptíveis de se tornarem a base de uma nova epistemologia da prática docente e que poderão pôr em causa a linearidade causa-efeito, característica do paradigma positivista da formação. Para além disso, parece ainda faltar o esclarecimento identitário para o desenvolvimento de um modelo de intervenção docente coerente, crítico e inovador, que seja securizante para estes professores.

1.1.2 - A prática como enfermeiro

Em articulação com a análise da subcategoria anterior, e fazendo parte integrante do processo de socialização, a experiência como enfermeiro perspectiva-se como um processo de formação profissional reconstruído, tornando-se determinante na construção identitária do professor de enfermagem.

Com efeito, no discurso de todos os participantes sobressai a importância da *experiência como enfermeiro* para se tornar professor de enfermagem, o que remete para a construção da identidade profissional. Esta não se pode dissociar da identidade pessoal, também ela enraizada na formação e na experiência de vida de cada um, como parte integrante do desenvolvimento do professor.

No percurso destes professores de enfermagem, o valor simbólico da experiência como enfermeiro relaciona-se fortemente com a prática real da docência.

E eu busco muito na minha prática... da docência a minha experiência... é muito importante (...) e, ao trazer a minha experiência profissional como enfermeira, eu devolvo aos estudantes muito de tudo... desde trabalhos de investigação que realizei aquando da prática, para o que é que me serviram... a realização destes trabalhos de enfermagem... o que é que mudou, eu ter feito um trabalho de investigação x, num contexto particular, a que é que isto leva, porque é que isto é importante... (PCO4, CID - 89; 90).

Como se constata, PCO4 atribui importância a vivências na enfermagem, designadamente à realização de trabalhos de investigação oriundos da prática profissional, relevantes para a prática docente. Transparece já uma atitude investigativa que se inscreve na prática de cuidados que realça os saberes experienciais, aprendizagens que se tornem úteis para o desenvolvimento da prática investigativa exigida pelo ensino superior, em que as actividades dos professores andam a par com a necessidade de investigação na prática da enfermagem.

De acordo com Davis *et al.* (2005) e Meleis (2001), a ancoragem dos professores na enfermagem e na docência, associada ao interesse e à descoberta do conhecimento (*evidence based learning*) torna-se um contributo para o desenvolvimento profissional docente fundado na evidência científica, indiciando que os professores podem tornar-se académicos (*scholars*).

Na perspectiva de alguns participantes, o facto de terem tido um *background* experiencial como enfermeiros permite-lhes, através de exemplos reais, fazer uma transmissão eficaz de conhecimentos em situações formativas, o que facilita a apropriação de conceitos por parte dos estudantes.

Eu estive dezoito anos na prática. E muitas das minhas aulas teórico-práticas, e também teóricas, e mesmo em estágio, eu vou buscar muitos exemplos à minha prática (...) dou (...) inúmeros exemplos. E eu acho que é isso que os prende (...) por exemplo, eu estava a dar uma aula sobre cuidado de higiene, e estava a falar na privacidade, do pudor e do corpo, e dei um exemplo que foi real, de uma senhora com oitenta e não sei quantos anos... eu acho que mais que não seja [os estudantes] vão memorizar algo que eu disse relacionado com esses exemplos muito concretos (PAD8, CID -30; 31; 32).

... será a sua prática, será a forma como ela é integrada, será como ela vai desenvolvendo a sua conduta, como ela vai amadurecendo, como vamos experienciando tudo o que vai acontecer posteriormente na vida que (...) se vai construindo e vai construindo a nossa identidade (...) é [nos contextos] que vai crescer, amadurecer e se identifica como enfermeiro ou como docente. A identidade... não se constrói assim ao estalar o dedo. Constrói-se progressivamente na carreira... na profissão de enfermagem e na nossa prática (PCO4, CID-112).

O desenvolvimento profissional destes professores, apesar dos processos oscilatórios de aproximação/distanciamento à prática da enfermagem e das dificuldades percebidas, reflecte uma forte *influência do grupo dos enfermeiros*. Assim, constata-se a existência de duas subculturas: a prática e a docência de enfermagem, que contribuem, por um lado para a identificação à profissão que ensinam e por outro para a reconstrução dos seus processos identitários.

Dado que estes professores revelam consenso no que se refere à influência da prática da enfermagem na interiorização dos diversos elementos identitários, parece oportuno questionar, se será necessário os professores de enfermagem saírem do meio endogâmico da enfermagem para outras realidades mais alargadas da comunidade científica, visando o esclarecimento identitário.

1.2 - Ambiguidade identitária

Nos processos identitários dos professores de enfermagem interferem vários factores, designadamente a massificação do ensino, a globalização e uma diversidade de variáveis que interagem nos contextos formativos e clínicos, indicando que os processos de identificação à docência são geradores de ambiguidades, no sentido de identidade dividida ou *split identity* (Stronach *et al.*, 2002).

Na categoria *Ambiguidade identitária* verifica-se que ambos os grupos produzem discursos que pertencem a um campo semântico próximo, mas que comporta matizes no que se refere à pertença profissional. Ambos os grupos de entrevistados apresentam uma tomada de consciência sobre a sua missão principal - o ensino de enfermagem - o que reflecte o interesse em construir e disseminar projectos formativos tendo o propósito da formação de enfermeiros, no quadro do ensino superior.

Apresentam-se, no Quadro Nº 13, as respectivas subcategorias e indicadores da categoria *Ambiguidade identitária*.

QUADRO Nº 13 - AMBIGUIDADE IDENTITÁRIA

Subcategorias	Indicadores
• Identidade compósita	- <i>Simultaneidade de ser enfermeiro e professor</i> - <i>Apresentação de si - enfermeiro e professor conforme os contextos</i> - <i>Apresentação de si - professor e enfermeiro conforme os contextos</i>
• Reconfiguração identitária	- <i>Designação de professor em vez de enfermeiro</i> - <i>Nova cultura profissional</i>

1.2.1 - Identidade compósita

Os discursos remetem, por um lado, para os contextos da acção docente e, por outro, para factores emocionais, imagens e memórias, reenviando para a representação que têm de si mesmos, como enfermeiros e professores, o que se reflecte no seu modo de agir em contextos formativos específicos do ensino de enfermagem.

A dupla pertença de enfermeiro e professor revela-se na dificuldade de dissociação dessas duas valências profissionais.

(...) eu acredito que ser enfermeiro e ser professor (...) pode ser um bom exemplo para os estudantes. Gosto de sentir que, pelo menos para alguns deles, eu possa ser uma referência (...) e, por isso, sempre que tenho algum feedback nesse sentido, eu acho que isso reforça-me (...) eu acredito (...) que sou professor e enfermeiro, que sou as duas coisas (...) o facto de ser enfermeiro e de ter uma boa experiência prática, clínica, e não só clínica no sentido do cuidado... mas também de outras coisas... permite-me estimular algumas coisas nos estudantes que, se eu não tivesse, não o conseguiria fazer (...) está muito marcado pela minha visão experiencial (...) (PCO1, AMB - 129; 130; 131; 132).

O discurso de PCO1 é revelador de alguma dificuldade de dissociação entre ser enfermeiro e ser professor, mas denota um processo dialógico entre o conhecimento que, baseado na prática da enfermagem é favorável ao acto pedagógico, ao conhecimento e à experiência como professor.

A observação em contexto de sala de aula, onde os professores desempenham a actividade docente, permitiu observar situações *in loco*, designadamente o modo como motivam os estudantes e como apelam à sua experiência na enfermagem.

A análise dos dados de entrevista pós-observação permitiu identificar a natureza de algumas preocupações e dificuldades na acção docente, na preparação como professor e na falta de orientação e apoio face às múltiplas actividades exigidas.

Entrevista pós-observação:

A questão da dispersão em que o docente se encontra polvilha os diferentes anos e as diferentes áreas, esta dispersão provoca no docente uma preocupação excessiva na construção de organizar, planejar formas que tornem possível estar em todo o lado e com que se comprometeu. Anda excessivamente preocupado com o que é estrutura externa ao processo pedagógico... angustia-se quando verifica a falta de tempo para aprofundar conteúdos baseados na evidência científica. Só através de contactos fortuitos e com pouca intencionalidade pedagógica é que se olha para a estrutura interna do processo pedagógico.

(PAD4, OBS2)

Entrevista pós-observação:

Esta é uma profissão desgastante, com muito stress. Há picos de satisfação.

Há estudos que relatam também a auto-estima dos professores. Na prática da docência trabalhamos sem rede. Não sabemos se estamos a fazer bem ou mal. Não há ninguém a ajudar, a orientar. Ninguém fala disto e precisamos... precisamos muito de fazer catarse.

(PAD4, OBS2)

Nas entrevistas e nas observações, manifestam-se ambivalências ou tensões entre crenças, representações e realidades profissionais, mas, na globalidade, estes professores revelam a valorização das suas actividades docentes num quadro de responsabilidade profissional. Nos dois grupos, os discursos são recorrentes no que diz respeito à valorização da prática da enfermagem como a essência da profissão docente, continuando a reiterar a ideia de que se assumem *como enfermeiros e professores*.

Contudo, alguns destes professores, ao fazerem a sua auto-apresentação, consideram-se em primeiro lugar enfermeiros e outros professores, o que se ilustra com alguns excertos de discursos.

Continuo a ser mais enfermeira do que professora. Com excepção de quando estou a tentar que alguém aprenda alguma coisa (...) nessa altura serei talvez mais professora que enfermeira... mas eu estou a falar de enfermagem (...) só sei ensinar o que eu sei fazer (...) e sei fazer enfermagem (...). Não tenho só um papel de professor nem tenho um papel de enfermeira e acho que, de alguma maneira, as pessoas que lidam comigo, sejam alunos, sejam profissionais, também têm às vezes dificuldade em separar essas coisas (PAD1, AMB - 141; 142; 143).

Nos discursos de alguns participantes constata-se também uma dificuldade em separar o ser enfermeiro e o ser professor, o que reenvia para complexidades e contradições na docência, fortemente enraizada na enfermagem, originando constantes ambivalências sobre os significados e relações entre as duas profissões.

(...) aquilo que me parece que sou e a minha forma de estar e de ser enquanto docente é essa zona de intersecção entre o educador-formador-professor, e o enfermeiro (PAD3, AMB - 94).

Estes discursos, apesar da ambivalência revelada, parecem indicar uma direcção para a pertença ao grupo dos professores, considerando um ponto de convergência entre ter sido enfermeiro e ser, actualmente, professor.

Na auto-apresentação, a globalidade destes professores destaca as narrativas de dados biográficos, trajectórias, histórias de vida e percursos profissionais que consideram contribuir para a sua construção profissional.

(...) a ambas as plateias [de enfermeiros e não enfermeiros] apresentava-me: Eu sou a professora coordenadora X da Escola Superior de Enfermagem X... sou enfermeira há trinta anos. Trabalhei oito anos no exercício no Hospital X (...) comecei a trabalhar em 80, até 87 no exercício. A partir de 87 vim para a Escola X onde aqui também desenvolvi muito trabalho em termos académicos. Aqui realizei a minha especialidade e sou portanto enfermeira especialista (...) a especialidade acabei em 1992. Em 94 entrei para o mestrado ...fiz o mestrado em ciências de enfermagem (...) à medida que eu fiz estas formações também fui progredindo na carreira, como professor monitor, depois assistente, e depois professora adjunta. Posteriormente e por oportunidade que a escola me deu fiz concurso para professor coordenador, em 2005. Sou professora coordenadora neste momento... desde 2006 e perspectivo também fazer o meu doutoramento, porque de alguma maneira as exigências do ensino superior o ditam (PCO5, AMB - 142).

A dimensão biográfica que PCO5 apresenta, quando faz a sua caracterização, é paradigmática do espaço, da situação e do local de construção da identidade profissional.

Parece possível inferir-se que, face à preferência de alguns participantes para serem intitulados de professor em vez de enfermeiro, se manifesta um processo de transição, dado que existe claramente uma vontade de afirmação profissional na docência. Essa passagem é alvo de reflexão por parte de PCO7.

(...) é de tal maneira isto que os professores [de enfermagem] no espaço de quatro anos deixarem de ser enfermeiros e passaram a ser chamados professores (...) para mim isto é revelador da posição que os próprios professores assumiram (...) e por exemplo quando eu telefono para outras escolas de enfermagem e peço para falar com a enfermeira fulana tal, imediatamente a telefonista me corrige e diz que não é a enfermeira fulana tal, é a professora fulana tal. De tal maneira que eu um dia estava irritada e perguntei se a senhora tinha deixado de ser enfermeira! Isto é revelador. Tem que ser a nossa linguagem que traduz aquilo que está subjacente. Isto para mim é grave, é grave! Quando um professor deixa de ser enfermeiro (...), ou seja, ele é professor, mas não pode deixar de ser enfermeiro!... (PCO7, AMB -71; 72; 73).

Neste âmbito, parece revelar-se alguma semelhança com os resultados dos estudos de Stronach *et al.*, (2002) sobre a identidade de dois grupos de profissionais (um de professores de enfermagem e outro de enfermeiros), em que na interpretação de mini-narrativas para apresentação de si destaca que, no grupo dos professores, existem diversos conflitos de valores e atitudes.

Mas, evidencia-se que os professores de enfermagem conciliam uma pluralidade de valores, relativos à enfermagem e à docência, num quadro de legitimidade da actividade profissional, parecendo ainda revelar-se uma ambiguidade identitária, pela dificuldade de assumirem completamente o grupo de pertença dos professores (Teixeira, 1997).

Assim, pode inferir-se que estamos perante um *profissionalismo adaptativo* no sentido que lhe dá Stronach *et al.*, (2002) e uma identidade que se deseja reconstruir, mas que está em transição, apresentando-se por vezes difusa e como um processo ainda não completamente resolvido.

[se tivesse que me apresentar a uma assembleia] (...), digo o meu nome, identifico-me. E gosto muito de falar do meu percurso (...): [sou: nome], professor adjunto na escola superior de enfermagem X, na área científica de saúde comunitária... e explico as razões porque estou na área (...) algumas subjectivas... e explico também de certa maneira porque é que escolhi o meu mestrado (...) e porque dividi a minha prestação (...) parte da prestação em ambiente hospitalar e em ambiente de cuidados de saúde primários... e o que me fez entrar na minha acção nos cuidados de saúde primários (...) também explico: porque o meu pai foi militar... é algo subjectivo (...) mas com esta forma de me apresentar, sinto que me aproximo do grupo: o meu pai era militar e fez-nos andar de norte para sul... vivi em Porto Santo, tive contacto com a realidade, com as sub-bculturas..., em Angola... e aprendi a olhar para o diferente, para o outro. Isto fez-me fazer um mestrado em redes interculturais e trabalhar muito nessa área... que é a minha área de eleição (PAD4, AMB – 161; 162; 163).

Este discurso indica que os processos identitários são reforçados pela interacção em diversos grupos, permitindo com isso, desenvolver o sentimento de pertença pelas opções feitas e redefinir estratégias que influenciadas pelos dados biográficos estão em interacção com as dinâmicas profissionais.

As mudanças no ensino e nos docentes, de acordo com Flores *et al.*, (2005), são factores de desenvolvimento do colectivo profissional por via da formação e de aprendizagens individuais de novos papéis e funções que serão construtores de novos processos identitários dos professores (Alves, 2007).

Evidencia-se que a pertença profissional ao grupo dos professores do ensino superior continua a não ser dominante e fazendo uma reflexão sobre a reconfiguração identitária dos professores de enfermagem, verifica-se que continua a existir uma forte componente pessoal e de trajectórias profissionais que se insere em ambas as profissões, a enfermagem e a docência, própria de um período de transição, segundo o qual os indivíduos evoluem nas suas experiências biográficas com uma forte ligação às profissionais.

1.2.2 - Reconfiguração identitária

Esta subcategoria, embora secundarizada numericamente em relação à anterior, revela alguns sinais de disparidade entre professores coordenadores e adjuntos, apesar de se identificar em ambos um esforço de clarificação de uma nova identidade.

Dadas as funções requeridas aos professores de enfermagem é natural que estes se orientem para um novo profissionalismo docente que se configura como uma síntese do desenvolvimento pessoal, profissional e institucional (Hargreaves, 2005).

Verifica-se uma dissonância nos discursos de PCO8 e PCO2 relativamente às duas valências profissionais, prevalecendo em PCO8 a condição ser enfermeiro, de acordo com a especificidade dos contextos.

Se for num ambiente de enfermagem eu apresento-me como enfermeira. E acrescento: “Sou professora numa escola de enfermagem.” Eu fundamentalmente sou enfermeira (...) eu sou fundamentalmente enfermeira. Tenho imensas saudades do hospital e falo do hospital porque é a realidade de que eu gosto (...) (PCO8, AMB - 119).

É reconhecida por PCO2 a importância da profissão que exerce actualmente, a docência, verificando-se que assume a designação de professor em vez de enfermeiro.

Normalmente, quando me apresento, porque é a minha função actual, digo: Sou professora e sou enfermeira de saúde comunitária. Não tenho dúvidas de que ponho primeiro a profissão que neste momento exerço, que é o ser docente, e depois digo que sou enfermeira (...) não desligo o ser professor de enfermagem. Nunca consigo desligar. Porque eu sou professora de uma área...[do ensino superior politécnico] (...) mas da enfermagem. Ou seja, não me estou a ver professora de psicologia ou professora de sociologia, ou outra coisa qualquer... mas de qualquer forma, vejo-me sempre na formação de enfermagem (PCO2, AMB – 164; 165).

Estes discursos parecem pertencer já a profissionais reorientados que aprendem com as reformas, podendo (ou não) ser transformados por elas, representando um movimento transicional na actividade docente, tal como sustenta Hargreaves (2005). Manifesta-se uma ambiguidade profissional na auto-apresentação, sobressaindo em primeiro lugar a condição de *ser enfermeiro* ou *ser professor*, consoante os contextos onde essa apresentação ocorra, mas em que a condição de enfermeiro tende a subordinar-se à de professor e a dar-lhe conteúdo.

Embora prevaleçam alguns factores marcantes de socialização no grupo de pertença dos enfermeiros, verifica-se a necessidade de integração numa *nova cultura profissional* do professores do ensino superior.

A maioria dos discursos aponta para a reconfiguração dos processos identitários, que se apresentam heterogêneos, promovendo o aparecimento de novas formas de profissionalismo e profissionalidade, podendo revelar também alguma frustração entre profissionais e crises de legitimidade que têm lugar nos contextos de trabalho, locais de desenvolvimento de identidades, por excelência (Dubet, 2003b). Assim, os professores vão tomando consciência da pertença profissional à docência, mas podem apresentar alguma dificuldade na mobilidade para o grupo sócio-profissional.

Alguns destes professores parecem ainda estar num processo de transição mas, ao mesmo tempo, vão paulatinamente apropriando-se de características singulares de um outro grupo com estatuto diferente, o que pode originar algumas tensões profissionais e conflitos de papel.

Assim, identifica-se o papel de professor centrado no estudante e no processo formativo, que possui diversos interesses, demonstrando-os através do tipo de vocabulário que emprega.

(...) tenho que estar extremamente bem informado do que vou fazer (...) e, na retaguarda, fazer uma série de leituras que não têm nada a ver com enfermagem, para ganhar substrato e [ter] (...) um background (...) por exemplo, neste momento estou a trabalhar em educação para a saúde...e quando eu tento fazer que os estudantes construam uma sessão de educação para a saúde sobre o que os outros já sabem (...) fui pegar no Agostinho da Silva com as Sete Cartas que ele tem, Sete Cartas de filosofia a um jovem, e quando ele diz que “não acredite no que eu lhe digo, duvide do que eu lhe digo, não se conforme...” esta mensagem é para... conseguir acreditar na formação e também e transmitir [aos estudantes]... a forma, a postura (...) [como responsável pela] (...) educação [alargada] (PAD4, AMB - 33; 34; 35; 36).

Transparece no discurso de PAD4 um tipo de professor que revela atenção às aprendizagens dos estudantes e à polidimensionalidade do saber, facilitando, desse modo, essas aprendizagens e colocando-se também como actor no processo formativo.

Estes resultados parecem apontar para uma reconfiguração identitária, dado que permite identificar um professor que passa de um mestre que domina os conteúdos para o de professor que detém diversos saberes interdisciplinares e aborda diversas perspectivas sobre a complexidade social (Dumon, 2000; Altet *et al.*, 2009).

1.3 - Percepção sobre a enfermagem

As opiniões dos participantes coincidem com a noção de enfermagem inscrita na literatura desde os primórdios, traduzindo-se na prestação de assistência a pessoas que se encontram com incapacidades para poderem satisfazer as suas necessidades na área da

saúde. Esta assistência é prestada junto do indivíduo, da sua família ou grupo social onde se encontra integrado, através da manutenção de bem-estar contemplando as diversas necessidades físicas, emocionais, sociais, espirituais e culturais (Henderson, 1994).

Tendo como pano de fundo a prestação de cuidados, a prática dos enfermeiros é percebida numa abordagem holística à pessoa, alvo dos cuidados, em oposição a modelos baseados na racionalidade biomédica.

Assim, as opiniões que os participantes emitem sobre a enfermagem, à luz de concepções de cuidar, cuidado e prática de cuidados, coincidem com o que Nunes (2002, 2009) refere sobre o objecto de atenção do cuidado de enfermagem, integrando-o num quadro de referência ligado ao respeito pela dignidade da pessoa humana e à concepção da sua liberdade, o que vai para além da noção de utilizador e de beneficiário dos cuidados e inclui a noção de parceiro do processo de cuidados (Gomes, 2007).

Representa-se no Quadro Nº 14 a categoria *Percepção sobre a enfermagem*, subcategorias e respectivos indicadores.

QUADRO Nº 14 - PERCEPÇÃO SOBRE A ENFERMAGEM

Subcategorias	Indicadores
• Relação com os contextos clínicos	- <i>Dificuldades na indução profissional</i> - <i>Processo autonómico dos enfermeiros</i>
• Agir profissional	- <i>Modelos de prestação de cuidados</i> - <i>Interacção com o utente ao nível das necessidades humanas</i>

1.3.1 - Relação com os contextos clínicos

Alguns participantes consideram que, no período de *indução profissional* dos enfermeiros e na interface entre a escola e os contextos profissionais, existem diversas dificuldades no início da profissão de enfermagem, entre elas, o desfasamento entre a formação inicial e a prática profissional.

Evidentemente que, quer na altura, e continua a ser assim hoje, o processo de socialização do enfermeiro [na profissão] é um processo muito duro (...), os períodos de integração são virados para o fazer (PCOI, PPE – 10).

Nesta linha, alguns participantes referem a existência de diversos constrangimentos profissionais de estudantes ou enfermeiros e de conflitos entre o ideal do ensino em contextos escolar e de prática profissional.

(...) mais uma vez eu considero que continua a haver um desfasamento entre aquilo que nós queremos que o aluno aprenda a fazer ou saia daqui com uma visão holística, no entendimento da pessoa... (...) no seu global, inserida num contexto ou numa família (...) e o que encontra na profissão é a lógica da prestação de cuidados à tarefa (PCO2, PPE-125).

[os estudantes] mencionam (...) quando aqui chegam [depois de terem estado no ensino clínico] (...) que têm o modelo de aprendizagem ideal aqui, mas depois chegam lá e confrontam-se com o modelo real (PCO2, PPE -129).

A opinião destes professores coincide com os resultados de estudos anteriores de Mestrinho (1997a, 2000) em que o fenómeno do desfasamento entre a teoria e a prática se apresenta como uma questão central na inserção profissional dos jovens enfermeiros, muitas vezes devido à organização funcional do trabalho dos enfermeiros.

O exercício da enfermagem é percebido por alguns professores como estando em evolução constante devido à transição de uma lógica execucionista dos cuidados de saúde para uma lógica conceptual, desenvolvimentista que usa o conhecimento da disciplina decorrente da investigação de diversas áreas científicas (Silva, 2007). Essa lógica conceptual é apontada por alguns participantes quando se referem aos *processos de autonomia profissional* e às funções próprias da enfermagem (acompanhamento, estimulação e manutenção de vida das pessoas). Por isso, percebem o trabalho autónomo dos enfermeiros como necessário, bem como o trabalho colaborativo com outros profissionais.

... idealizamos muito (...) e temos uma necessidade de... não podemos errar, temos que cumprir... ainda temos muita dificuldade em gerir a nossa parte autónoma da profissão - (PCO3, PRO-21) (...) é muito mais fácil gerir a parte colaborativa, porque a parte autónoma dá-nos muita insegurança. É um caminho que temos que fazer na enfermagem (PCO3, PPE-22).

As opiniões sobre o reconhecimento das funções colaborativas do enfermeiro indicam uma via para resolver a fraca autonomia que, em alguns casos, os enfermeiros ainda detêm, dado que as responsabilidades profissionais ainda não se apresentam suficientemente clarificadas ou assumidas.

A percepção da fraca autonomia dos enfermeiros pode ser atribuída ao excesso de regras e de regulamentos que orientam a profissão de enfermagem, submetida ainda a uma forte hierarquia profissional e organizacional.

(...) [num contexto profissional] em que nós somos o elo mais fraco, não na perspectiva dos clientes, mas na perspectiva do sistema, somos uma espécie de peão... mais no sentido do jogo de xadrez... Peão é uma espécie de linha avançada... e que quando se sacrifica uma peça é o peão sempre o primeiro a cair. E eu acho que nós, nós, os enfermeiros, funcionamos como esta peça. Eu sempre que ouço os jornalistas falar de nós e dizer que somos muito importantes, lembra-me esta figura! Um tabuleiro de xadrez tem um conjunto muito grande de peões, sem eles não se ganham os jogos! Mas quando é preciso sacrificar alguém, não é a rainha! Nem o bispo... É o peão! (PCO1, PPE - 45).

Os modelos burocráticos que predominam nos contextos organizacionais e formativos e os poderes que aí se desenvolvem (Jardine, 2007) não ajudam a desenvolver a competência autonómica dos profissionais como é identificado por PCO1, o que compromete a sua afirmação profissional.

Também as exigências da profissão, os constrangimentos organizacionais e as relações com outros profissionais condicionam a intervenção do enfermeiro.

(...) há uma hierarquia que é muito mais forte entre os enfermeiros do que entre os outros grupos profissionais que têm uma lógica e uma dinâmica em que há mais ou menos autonomia para cada profissional na sua relação com o cliente mas (...) a gente não vê os médicos a serem muito... limitados em termos das barreiras que existem na sua interacção com os seus clientes. Eles são relativamente livres de agir... Não estou a dizer se fazem bem, se fazem mal. Mas a estrutura hierárquica não lhe diz que tem que fazer desta maneira, que tem que fazer daquela... Eles são muito livres, para o bem e muitas vezes para o mal! (PCO1, PPE - 11; 12).

As referências à existência de hierarquias nas organizações permitem identificar as relações que se estabelecem nos contextos clínicos e que implicam uma relação de poder-saber tal como o identifica Foucault *et al.*, (1994) o que parece ter influência nas relações entre diversos grupos profissionais (Carapinheiro, 1993).

Na observação que se realizou em sala de aula registou-se uma situação que ilustra o cuidado de preparação dos enfermeiros para o reforço da sua autonomia.

Dados de observação:

A1 – Coloca uma questão: *O doente pode recusar a entubação?*

PAD3 – Pergunta ao grupo - *E o que fazem se ele recusar?*

A1 – Pergunto ao médico.

PAD3 – Reage - *Não! Que enfermeiros somos nós? Defendamos a nossa autonomia! Somos palermas?!*

Explica: *Numa situação com um doente confuso e desorientado, temos de avaliar a situação e naturalmente com o médico ... às vezes temos de tomar a decisão de imobilizar para não arrancar a sonda ou a algália que pode arrastar o balão e fazer hemorragia... podem ter que fundamentar e pedimos a um colega mais velho, mais experiente para nos aconselhar.*

A1 – *O médico é só em último caso...*

PAD 3 – *Vamos lá pensar! Se este doente está consciente e recusa, podemos falar com a chefe do serviço, com os nossos colegas, pode-se falar com o médico, evidentemente, para ele ir falar com o doente, mas se continua a recusar... os doentes têm direitos e deveres, mas não se vai pedir ao médico que resolva uma situação que nós podemos resolver.*

A maioria dos participantes apresenta discursos dicotómicos, dado que se esforçam para fazer uma análise distanciada da enfermagem, apesar de se considerarem frequentemente enfermeiros, o que revela que apresentam uma visão muito próxima da profissão e os leva a propor mudanças nos modos de agir profissional dos enfermeiros que têm em conta a autonomia profissional na interpretação que lhe confere Gosset (1996) como um sentido para as suas vivências.

1.3.2 - Agir profissional

Face à prestação de cuidados parece configurar-se um processo de intervenção dos enfermeiros que PAD1 identifica com uma fraca qualidade da prática da enfermagem.

...continuo a bater na mesma tecla, a nossa prática de cuidados, e eu estou a falar de cuidados de saúde, e não nos vamos esquecer que os enfermeiros não funcionam isolados dos contextos, funcionam em articulação com outros grupos de trabalho, e a prática de cuidados articulada destes grupos de enfermeiros é muito má!... (PAD1, PPE - 108).

O trabalho dos enfermeiros é influenciado pela organização funcional, pela divisão por tarefas e pela orientação biomedicalizada tal como se identifica no discurso de PAD5.

[geralmente os enfermeiros] estão, na sua maioria, (...) mais preocupados com o modelo biomédico, centram-se mais na doença e nas tarefas (PAD5 - PPE - 3).

(...) cada vez mais temos que nos afastar do modelo biomédico apesar de ele ser importante (...) [o cuidar] (...) é mais importante (...) assim como o suporte emocional aos utentes... (PCO5, PPE - 65; 66).

Alguns participantes apontam uma passagem do modelo biomédico da prestação de cuidados para um modelo em que as acções dos enfermeiros englobam a promoção dos projectos de saúde que cada pessoa vive, o que se traduz no agir técnico e relacional do enfermeiro mais consentâneo com o cuidar em enfermagem.

O processo de cuidados que inclui a promoção da saúde, os processos de readaptação, a satisfação das necessidades humanas fundamentais, a máxima independência na realização das actividades de vida das pessoas e a qualidade dos cuidados, contraria a lógica do modelo biomédico e da organização funcional do trabalho dos enfermeiros (Hesbeen, 2001).

Os discursos indicam a vantagem da mudança nos modelos de trabalho dos enfermeiros e vislumbra-se que podem surgir novos modelos de organização de cuidados diferentes dos convencionais, quando se incentivam medidas de suporte e de ajuda às pessoas alvo dos cuidados, que deve ser a característica singular do agir profissional dos enfermeiros (Madeira e Lopes, 2007).

Os cuidados de enfermagem, assim entendidos reforçam a interacção com o cliente na área das necessidades humanas.

Quando nós decompomos um cuidado de enfermagem em actividades, elas simplificam e retiramos-lhe a complexidade, por exemplo, em sala de aula pode treinar-se (...): a actividade era de um determinado tipo: os estudantes fizeram (...) o procedimento em si que não é um cuidado de enfermagem (...) o que o transforma em cuidado de enfermagem é outra coisa (...) é o que acontece! E o modo como acontece a interacção entre o enfermeiro e a pessoa que está a ser submetida a esse cuidado (...) (PCO1, PPE - 88).

Decomposto o cuidado em diversas actividades e o seu propósito, é reconhecido o alcance de bem-estar e satisfação individual de necessidades humanas básicas, o que aponta para a pessoa como alvo dos cuidados de acordo com uma abordagem holística com ênfase nas actividades de vida e para a profissão de enfermagem como uma interacção social inserida num contexto mais amplo da saúde (Roper *et al.*, 1980).

O discurso de PCO1 reforça o agir técnico e relacional e a interacção entre enfermeiro e utente, o que se perspectiva como concepção e prática do cuidar em enfermagem.

(...) é subentendido que o exercício da profissão se faz na interacção com o cliente. E, sendo verdade isto, isto coloca uma pressão enorme nos saberes dos enfermeiros (...) é suposto que eu possa ter resposta para as situações, no momento (...) Porquê? Porque lidamos na área das necessidades humanas... (PCO1, PPE - 15; 16).

Transparece aqui uma intervenção do enfermeiro que enfatiza a área das necessidades básicas das pessoas que se alcançam através de uma facilitação dos processos de transição de vida e com a passagem de um estado ou condição para outro (Meleis, 1997; Meleis *et al.*, 2000). Os cuidados de enfermagem assim perspectivados têm implicações no conhecimento científico, evidência empírica e difusão próprios tal como sustentam Silva (2007) e Abreu (2008).

Globalmente, os participantes aderem a uma perspectiva humanista da prestação de cuidados de enfermagem que tentam que os seus estudantes interiorizem, quando interpretam o trabalho dos enfermeiros dirigido à pessoa em situações particulares de vida: saúde ou bem-estar, doença ou problema, tal como é preconizado por Watson (1995).

Ressalta o reconhecimento do enfermeiro como perito da prática de cuidados que dispõe de diferentes saberes adquiridos ao longo da vida profissional e também de competências relacionais que vai desenvolvendo (Hesbeen, 2000).

1.4 - Ideal ético de docente de enfermagem

As novas exigências que se impõem ao ensino superior e aos seus professores como a investigação e a intervenção na comunidade, muitas vezes, entram em conflito com as exigências economicista e tecnicista que a sociedade lhes atribui.

A docência de enfermagem é considerada uma categoria laboral reconhecida e legitimada por instâncias sociais, integrando um profissionalismo que se manifesta na missão e nos valores que os seus membros veiculam.

As acções dos professores num quadro de valores profissionais reflectem o desenvolvimento pessoal e profissional docente, tendo como pano de fundo a responsabilidade moral e ética da profissão num cenário social de autenticidade^{xli} e racionalidade, nos níveis individual e organizacional (Ball, 2005b).

A categoria *Ideal ético de docente de enfermagem*, assim justificada, envolve uma redefinição da formação ética dos professores que se sustenta num ideal de serviço e que se configura num quadro ético-axiológico integrador das dimensões científicas, técnicas e relacionais do ensinar a cuidar em enfermagem.

No conjunto dos discursos de ambos os grupos evidenciam-se convergências de perspectivas sobre o ideal de docente de enfermagem. Nesta categoria destacam-se as subcategorias *Ideal de cuidar* e *Ideal de ensinar* que se apresentam seguidamente no Quadro Nº 15.

QUADRO Nº 15 - IDEAL ÉTICO DE DOCENTE DE ENFERMAGEM

Subcategorias	Indicadores
• Ideal de cuidar	- <i>Valores de cuidar em enfermagem</i> - <i>Transposição do ideal de cuidar para a realidade</i>
• Ideal de ensino	- <i>Desejo de se tornar perito do ensino de enfermagem</i> - <i>Respeito pela singularidade dos estudantes</i>

1.4.1 - Ideal de cuidar

Os discursos dos entrevistados apresentam regularidades quando expressam que a transmissão de valores aos estudantes se baseia na sua vivência da profissão de enfermagem. Referem-se às práticas que experienciaram ligadas à enfermagem e aos valores pelos quais orientam a docência.

Embora o profissionalismo e a profissionalidade se apresentem como construtos de difícil operacionalização nas dimensões éticas, a observação de práticas simuladas em aulas teórico-práticas mostra que essas dimensões são passíveis de análise, sendo reforçadas pela validação através de entrevistas pré e pós-observação. Nos momentos de observação manifestam-se valores socialmente consensuais como o respeito pelos outros e por regras estipuladas, equidade, reciprocidade, dever, não discriminação e exercício equilibrado do poder e manifesta-se ainda, um nível de integridade ética que faz parte da ética pessoal do professor no que se refere ao ensino do cuidado de enfermagem.

Dados de observação:

(no final de uma aula - momento descontraído que serve para esclarecer dúvidas)

PAD 2- *Agora, dúvidas que tenham?*

A1: *Professora!*

PAD 2 - *Diga...*

A1: *Devemos dizer ao pé das pessoas quando as situações são graves?*

(O grupo rodeia a professora)

PAD 2 - *... depende dos contextos e das pessoas... têm de pensar e validar... têm de interagir... com o doente e isso vai-se adquirindo... é um trabalho que se faz como profissional de enfermagem... têm de ser verdadeiros e não enganar, dizendo que está tudo bem, mas devem evitar chocar os doentes... e pedir ajuda quando não sabem como agir.*

(PAD2 OBS.1)

Os professores apelam frequentemente a valores de cuidar em enfermagem e reforçam o *background* de ser enfermeiro, quando na interrelação dos conteúdos a transmitir com as situações de cuidados simuladas.

Dados de observação:

(treino de procedimento – penso simples)

A2 – *Vou abrir sem tocar na zona que vai tocar na ferida. É como eu faço quando ponho um penso em casa (coloca o penso).*

PAD 2 – *Incentiva - Muito bem, muito bem...*

A2 - *Simula uma fala com o doente – Sr. António o penso já está feito e está tudo bem.*

PAD 2 - *Alerta - Dá-se alento à pessoa. Não se mente se tem pus. Tem-se cuidado na maneira de dizer. Não vale a pena estar a prejudicar a pessoa com essa culpa, mas não se deve faltar à verdade. Nem prejudicar o doente.*

(PAD2 OBS.1)

Os professores veiculam valores de cuidar em enfermagem, não apenas na orientação de situações de aprendizagem simuladas nas aulas teórico-práticas, mas também perante as dúvidas e por vezes, dilemas éticos, colocados pelos estudantes, observando-se *performances* que manifestam competências no domínio da ética e se podem relacionar com algumas dimensões que encontram expressão no referencial de competências.

Em situação de ensino do cuidado de enfermagem, a defesa de valores da vida humana faz parte da ética profissional da enfermagem, acompanhando a actividade do professor e que se revela por princípios que pautam a sua atitude profissional incidindo principalmente em questões deontológicas da profissão⁷⁰.

(...) uma enfermagem que toma decisões, que fundamenta teoricamente as suas decisões... A decisão é fundamentada... Que se pauta por valores éticos e morais irrepreensíveis. Com dilemas, mas... irrepreensíveis no sentido da tomada de consciência e da procura da melhor resposta e da melhor atitude. De um profissional que intervém, que não é passivo. Que intervém com frontalidade... na procura do bem comum. Que é flexível, no sentido de que, sabendo o que quer, lida bem com zonas menos firmes, menos claras, no sentido de procurar aquilo que é melhor para o seu cliente, em enfermagem, e ... também, ao nível do docente, aquilo que é melhor na aprendizagem do estudante (...) - (PCO1, IDD - 128).

No quadro de ensinar a cuidar, os valores detectados através da observação e dos discursos remetem para o domínio da ética do cuidado e da justiça, fazendo parte de um quadro de responsabilidade profissional defendido por Gilligan (1982). Exige que nunca se abandone o outro quando em necessidade, respeitando o princípio kantiano de a pessoa ser sempre considerada como um fim e nunca como um meio, dado que as acções não são boas pelas consequências que trazem, mas os actos podem ser bons ou maus num quadro de ética da justiça (Kohlberg, 1984).

A transmissão de valores de cuidar em enfermagem orientadores das práticas docentes detém a centralidade dos discursos que apontam para a resolução de problemas da pessoa a ser cuidada e para a eficácia da aprendizagem dos estudantes. Enquadra-se na adesão a códigos éticos, deontológicos e na defesa do conceito de *bem*, no sentido do que é melhor para as pessoas (neste caso, para o utente e estudante) com um propósito essencialmente moral fundado numa ética do cuidado, da solicitude e da compaixão no sentido que lhe confere Noddings (1999, 2001).

Os professores de enfermagem ao tomarem decisões profissionais vão ao encontro do que refere Davis *et al.*, (2005) sobre o respeito pelos utentes e outros significativos, pela sua

⁷⁰ A deontologia é vista como a regulação da acção em contextos profissionais, isto é, como um quadro normativo orientador e decorrente da ética profissional. Esta aplica-se em qualquer situação prevista ou não pelo código da profissão de enfermagem (OE, 2007).

individualidade como pessoas singulares, pelos grupos e comunidade, através de adesão a códigos éticos, deontológicos e imparcialidade nos actos de cuidar. Esta reflexão inscreve-se, também, numa perspectiva humanista do ensino que se expressa no empenho e competências docentes, com vista ao desenvolvimento pessoal e social dos estudantes. No computo da análise revela-se uma tomada de consciência ética no domínio da ética pessoal e profissional no que se refere a comportamentos e intenções, que têm expressão no referencial de competências, de que se apresentam, a título de exemplo, alguns indicadores.

- *Agir com: igualdade; justiça, honestidade face a dilemas éticos de situações práticas do cuidado de enfermagem (de acordo com códigos e normas deontológicas);*
- *Ter respeito / dignidade (estudantes; utentes; pares e outros profissionais).*

Os discursos dos participantes e alguns momentos de observações revelam que a centralidade da acção docente é na aprendizagem dos estudantes e tem como foco a pessoa, objecto do cuidado. Destaca-se que a prática profissional de enfermagem integra a defesa de valores de vida do indivíduo, tais como: proteger, aumentar e preservar a dignidade humana, consignados no código deontológico da profissão (OE, 2007).

Ambos os grupos de participantes defendem a passagem de uma perspectiva de ensino fundada em valores da racionalidade biomédica para um ensino centrado em *valores de cuidar em enfermagem* fundados numa abordagem humanista.

[passa-se de] (...) *um conceito de cuidado muito pouco centrado na pessoa (...) mas muito centrado na doença* (PCO3, IDD - 102)

(...) *nós habituámo-nos a estudar a doença... para (...) falarmos numa intervenção centrada na pessoa... nós (...) defendemo-la (...) e pegar naqueles conceitos da doença e naqueles esquemas todos e adaptar à pessoa (...) questionar porque é que ele não tem aquele sintoma? Ou porque é que ele não tem aquele comportamento* (PCO3, IDD - 24; 25; 26).

Pode inferir-se que o conhecimento sobre a natureza do cuidar em enfermagem se centra na pessoa, alvo dos cuidados o que se revela num modo de ensinar diferente do convencional, visando a compreensão das necessidades do *outro* e das capacidades para lhes responder adequadamente.

Apesar de se verificarem algumas dificuldades na transição do paradigma convencional do ensino para outro mais activo e interventivo, podem constatar-se semelhanças com o paradigma da categorização de Kéroutac (1994) que se orienta para uma abordagem holística sustentada em cuidados globais com uma ênfase nos valores relacionais.

Torna-se evidente que no campo das competências dos professores de enfermagem se revela o cuidar da pessoa com fundamentos em valores, conhecimentos humanos, científicos, técnicos e atitudes que transmitem aos estudantes com o propósito da prestação de cuidados adequados à *Pessoa* nos contextos clínicos e na comunidade.

No entanto, PAD5 percebe que os estudantes no ensino clínico têm dificuldades em assumir os valores do cuidar em enfermagem.

[actualmente, os estudantes] *vão com uma postura diferente, isto nota-se mais nos ensinamentos clínicos dos hospitais. E prende-se muito, por exemplo, com este cuidado de higiene e conforto (...) eles não entendem que aquele momento da higiene é um momento fundamental. Eles [não] vêem esta prática no sentido...[do cuidar] (PAD5, REN-71)(...) vêem esta prática num sentido menor. Isto tem muito a ver com a representação e valores que nós temos e lhes transmitimos (...)* (PAD5, IDD - 72).

Transparece aqui uma aparente fragilidade na transmissão de valores da enfermagem e uma consequente dificuldade na apropriação de valores de cuidar pelos estudantes.

Identifica-se em PCO4 o acreditar numa enfermagem defensora de valores de ajuda ao outro.

O ideal de enfermagem que eu veiculo é (...), independentemente de todos os conceitos e todos os conteúdos que eu possa veicular junto do estudante, é sempre que eles apostem sempre no outro enquanto pessoa. É exactamente aquilo que eu disse anteriormente. Nunca se esquecerem que nós estamos ali orientados para a pessoa como... as nossas mãos e os nossos sentidos... todos estão ali em função das pessoas. Orientá-los nessa linha de intervenção. Porque eu penso que a enfermagem tem muito a ganhar se apostar nesta óptica. Porque é também nesta óptica que se reconhece o valor como enfermeiros. Não é na óptica de só apenas de uma técnica que tem que ser bem feita, mas é na óptica de como é que nós nos colocamos junto do outro e estamos junto do outro para o ajudar enquanto pessoas (PCO4, IDD - 113).

A forma de um enfermeiro se relacionar *com o outro* (cliente) não pode ser considerada como tarefa menor no acto de cuidar, por isso, os professores, na sua maioria, reforçam que esse *ideal de cuidar* integra as componentes éticas, morais e espirituais, que se tornam a essência da enfermagem como se configura nos indicadores do referencial que integram o domínio da atitude intelectual.

- *Abertura de espírito*
- *Auto-reflexão e crítica;*
- *Questionamento da realidade*
- *Exigência de rigor.*

O processo de cuidar centra-se na pessoa única e singular, efectivando-se através das relações interpessoais, o que pressupõe uma dimensão humanista e holística essencial aos cuidados e, em simultâneo, ao ideal moral da enfermagem tal como sustentam Bevis e Watson (1989) e Morse (1990).

A maioria dos professores defende que deve haver coerência na transmissão do conceito de cuidar e dos valores da enfermagem, ao longo do curso, perante as realidades da formação e da profissão.

[os estudantes ao longo do curso] vão-se apropriando, de facto, de uma forma mais plena do que no início, penso que ainda não estão tão imbuídos da situação [de cuidar] (...) mas vão-se enriquecendo não só pelo conteúdo teórico que lhe é ministrado, como também pela forma como (...) sentem que nós nos posicionamos, seja em aulas teóricas seja em teórico-práticas e no ensino clínico (PAD2, IDD - 179).

(...) ter sempre presente o cuidado de enfermagem... vou voltar outra vez ao ideal e à prática... demonstrar aos alunos que o que fazemos, fazemos como ensinamos. E não: façam como eu digo, mas não façam como eu faço... em termos dos nossos modelos e atitudes... haver uma coerência (...) (PAD5, IDD - 53).

Verifica-se consonância nos discursos diferindo apenas nos detalhes quanto às diversas formas de transmissão de valores de cuidar que se desenvolvem ao longo do curso, quer seja, dirigido aos utentes ou aos estudantes.

Eu acho que passamos [a noção de ser enfermeiro e do cuidado de enfermagem] de várias maneiras. Quer nos momentos formais, quer nos momentos informais. E se calhar muito mais nos momentos informais do que nós imaginamos (...) mas, nos momentos formais, como é que eu faço isso? Apelando muitas vezes à minha experiência enquanto enfermeira, porque tive catorze anos de exercício (...) antes de vir para a escola (...) dado que a tenho e posso rentabilizá-la em favor da aprendizagem dos estudantes. Também mobilizando o que está escrito sobre o assunto e sobre o que é o cuidado de enfermagem. Mesmo nas coisas mais simples (PCO8, IDD – 18; 19;20).

Revela-se uma dificuldade em dissociar as intervenções como professores e como enfermeiros. O modo como se cuida dos estudantes parece fazer apelo à ética do cuidado, sendo coincidente com o que refere Gilligan (1982) que aponta para um ideal moral orientado para a ética do cuidado, através da excelência das acções profissionais.

(...) a primeira coisa é a autenticidade. Evidentemente há aspectos que são universais como a honestidade... tirando isso: a autenticidade e... coerência... qualquer que seja o momento em que o estudante está comigo, ele vê o mesmo modelo de professor e de enfermeiro (PCO1, IDD - 127).

(...) os estudantes apropriam o conceito de cuidar de todas as formas, até na forma como nós no corredor nos posicionamos na relação a eles (...) acho que todas as formas de [de abordagem do conceito de cuidado de enfermagem] são úteis para [os estudantes] (...) se apropriarem e para perceberem as coerências ou incoerências que todos nós temos (PAD2, IDD – 173; 174).

(...) se eu tiver em atenção a singularidade de cada estudante, penso que ele também terá em atenção a singularidade de cada pessoa de quem cuida... (PCO5, IDD - 131).

Os discursos revelam que a transmissão do cuidado de enfermagem aos estudantes se processa num quadro de responsabilidade profissional, de coerência e de atitudes cuidativas dos professores.

Parecem estar consagrados valores e princípios imbuídos de um espírito de cuidar, no qual os estudantes vão apreendendo a realidade dos contextos formativos e clínicos e aprendendo a lidar com os cuidados como um valor e um bem, orientados pela ética, enquanto os professores revelam cuidados com os estudantes, no sentido de orientação e encaminhamento.

[o conceito do cuidado de enfermagem] (...) é influenciado por todas as pessoas que estão com o estudante, também, os senhores enfermeiros orientadores em prática clínica (...) daí a importância de se fazer reflexões periodicamente, e conjuntas, mas para se poder clarificar toda a gente e todos poderem participar e interagir [e] para o estudante ir construindo o seu próprio conceito é preciso apropriar-se deste conceito de cuidado como um valor da enfermagem (PAD2, IDD - 181).

Os professores reforçam que o cuidar pode ser perspectivado num quadro de participação dos diversos actores dos processos cuidativo e formativo. Também transparece que a prática da enfermagem é um terreno propício ao desenvolvimento de interacções humanas onde se forma o ideal moral da enfermagem, próprio da profissão (Swason, 1991).

Referem ainda que para que haja adequação entre o que é ensinado, o que é simulado e o que é praticado se deve envidar esforços para a conciliação dos valores defendidos na escola e posteriormente encontrados nos contextos clínicos.

[a divergência encontradas no terreno] (...) isto deu-me subsídios para que eu aqui [como docente] consiga ter juízo e não ir para o centro de saúde exigir isto, isto, e isto porque sei que aquilo não é viável! Uma coisa é a teoria, outra coisa é o ideal! Outra coisa é o que nós temos no terreno (...) e as próprias condições das pessoas e dos enfermeiros (PAD5, IDD - 67).

Para diminuir o desfasamento entre teoria e prática deve-se promover reflexões sobre os valores que estão subjacentes ao ensino nas escolas e às aprendizagens no terreno, de modo a promover a eficácia na docência, não se podendo dissociar os valores relativos à enfermagem daqueles que são orientadores do ensino da enfermagem, dado que ambas as profissões se pautam por valores e princípios imbuídos de um espírito *de cuidar*, de que fala Hesbeen (2000).

Está patente que, ao nível das aulas teórico-práticas, os professores não só transmitem e demonstram procedimentos, mas também veiculam valores de cuidar similares às abordagens descritas na literatura, transmitindo-os através de um conhecimento centrado na pessoa (alvo dos cuidados); da presença emocional com o outro (partilha de sentimentos); substituição do outro, tal como ele faria, se, para isso, tivesse todas as possibilidades (antecipação das necessidades); de transições e eventos difíceis (no sentido

de ajuda em momentos cruciais da vida) e da ultrapassagem de dificuldades (Swason, 1991).

1.4.2 - Ideal de ensino

O ideal de ensino reenvia para valores relativos ao mérito, conhecimentos e capacidades necessários a um desempenho competente para que um professor se torne perito na sua área de saber, tal como refere Marcelo (2009).

Para a maioria dos participantes, um adequado desempenho na docência é o garante de uma correcta apropriação do cuidado de enfermagem pelos estudantes.

(...) se tu não consegues centrar e te envolver em profundidade com os parceiros e com tudo isto que estás aqui a dizer, mantendo-te actualizado, sendo reconhecido pelos estudantes como um perito naquela área... um perito clínico (...) não temos que ter medo, nós somos uma profissão clínica (...) não é obrigatório eu estar na prática (...) [mas] é fundamental que os professores estejam ligados à clínica (PCO1, IDD - 93; 94; 95).

Os discursos sobre os valores de ensino reenviam para uma concepção e para uma prática singulares, o que pode ser equacionado de acordo com o modelo de aquisição de perícia de Dreyfus⁷¹, através do desenvolvimento de competências cada vez mais elaboradas, em que os profissionais se tornam proficientes. Quando deixam de utilizar regras e fórmulas para guiar a prática e se utilizam experiências concretas das suas vivências manifestam-se diversos estádios de desenvolvimento de competências, o que tem correspondência com os estudos de Benner (2001).

De acordo com Lemosse (1989) uma profissão desenvolve-se num quadro de um saber reflexivo, de resolução de problemas e investigação, responsabilidade num quadro de autonomia⁷².

Assim, o *ideal de ensino* orienta-se por um conjunto de valores, atitudes e comportamentos dos professores e para a criação de momentos formativos e contextos que ajudam os estudantes a aprender e a cuidar.

Eu perspectivando a minha prestação de serviços, digamos assim, de uma forma que, através daquilo que eu digo, através daquilo que eu faço, através daquilo que eu indico para irem à procura, quer em artigos de investigação, quer em artigos de jornal, quer em artigos de revista, quer em livros, sejam eles mais teóricos

⁷¹ Modelo de perícia desenvolvido através de uma categorização indutiva de competências de acção dos jogadores de xadrez e pilotos de aviação, e que foi aplicado a uma população de enfermeiros da prática de cuidados para caracterizar o seu desempenho em diferentes estádios de aquisição de perícia (Benner, 2001).

⁷² Autonomia, no sentido de responsabilidade profissional, postura crítica que questiona os contextos e as situações de ensino-aprendizagem (Lemosse, 1989).

ou até em livros de “leitura fácil” (...), quer uma leitura técnica, quer uma leitura menos técnica, aquilo que eu pretendo é que eles [os estudantes] se vejam como pessoas que... quando forem profissionais estão ali para ajudar os outros. Ajudar os outros a ultrapassar uma situação de crise, seja ela difícil ou fácil. Pode ser um nascimento, que é uma coisa boa (PCO8, IDD-111).

Estes professores, na globalidade, defendem que a profissão docente é mediada no respeito pela singularidade dos estudantes, mas também pelo gosto e pela motivação de ser professor e de cuidar de pessoas, tendo como finalidade promover o seu desenvolvimento. Fazem referência ao reforço da motivação e reflexividade no sentido que lhe dá Schön (1992) sobre a perspectiva artesanal e de reflexão (*artistry*).

... além de tudo o que já falámos, nós temos que gostar de ser professores (...) temos que reflectir. Reflectir sobre... Fazer os nossos diários, que nos permitem reflectir. Porque só assim é que nós vamos conseguir... [mudar] (...) uma coisa é nós fazermos essa mudança (...) [outra é fazer] (...) essa modificação dentro de nós (PAD4, IDD – 81; 82; 83).

Reforça-se o ideal de ensino pelas reflexões sobre o que veiculam aos estudantes na *impossibilidade de separação do cuidar pedagógico, do cuidar em enfermagem*.

Porque eu não consigo separar o cuidar pedagógico. E este cuidar pedagógico, muitas vezes, a minha ansiedade, a ansiedade que nós temos, muitas vezes não deixamos espaço para que o aluno se queixe (...) acho que isto é um dos desafios da nossa profissão enquanto professores de enfermagem, enquanto professores de uma profissão cuidativa (PCO3, IDD – 32; 33).

(...) só ensinamos o cuidar a alguém se cuidarmos dos estudantes (PCO8, IDD -110).

...o meu ideal está em criar momentos que sejam facilitadores do crescimento da pessoa... se eu não consigo criar contextos que facilitem esse crescimento, eu estarei a formar um profissional maduro com capacidade de intervir? (PCO3, IDD - 118).

... (...) o meu ideal é que... todos os alunos são diferentes uns dos outros [e] nós devemos enfatizar estas diferenças, as suas particularidades e (...) isto é realmente uma mais valia (PCO5, IDD - 126).

Pode inferir-se que nas relações entre professores e estudantes se configuram representações que os professores têm sobre o *cuidar dos estudantes* e sobre a forma como se estabelecem laços de confiança entre si.

O cuidar assim entendido é um valor básico e ponto de encontro do ideal de ensino, considerando o cuidar como ética de ensinar a cuidar do *outro* e do estudante, o que permite o cruzamento desses ideais.

Para além disso, a profissão de professor de enfermagem configura-se de utilidade pública e de um elevado sentido ético, ao nível do trabalho com os estudantes.

Eu penso que esta escola... (...) motiva a maioria dos seus alunos para serem enfermeiros. E motiva-os para a competência. Para a competência no sentido de profissionalismo. Como? Saber ser e (...) ter brio (...) em ser, em saber fazer e em defender as “minhas cores” [da enfermagem] (...) como é que se passa aos alunos o âmage do que é a enfermagem, o cuidado de enfermagem? Primeira coisa: entrar no real. Eu acho que fazer histórias não adianta (...) (PAD1, IDD - 43; 44)

(...) disseminar a qualidade... também dentro dos grupos onde os estudantes vão sendo inseridos (...) a escola é o primeiro responsável pela qualidade de cuidados de enfermagem que se prestam (...) às pessoas que precisam desses cuidados. Nós somos os primeiros, que temos essa responsabilidade de pôr na rua [profissionais de enfermagem] (...) [e como professores] não nos podemos demitir de pôr na rua [enfermeiros com] determinadas características (...) com competência, com valores (PAD1, IDD - 69; 70).

Está subjacente a estas asserções que a transmissão de valores éticos reconhecidos como constituindo a essência da enfermagem permite ao professor incentivar a motivação dos estudantes para a profissão, o que faz parte das competências docentes.

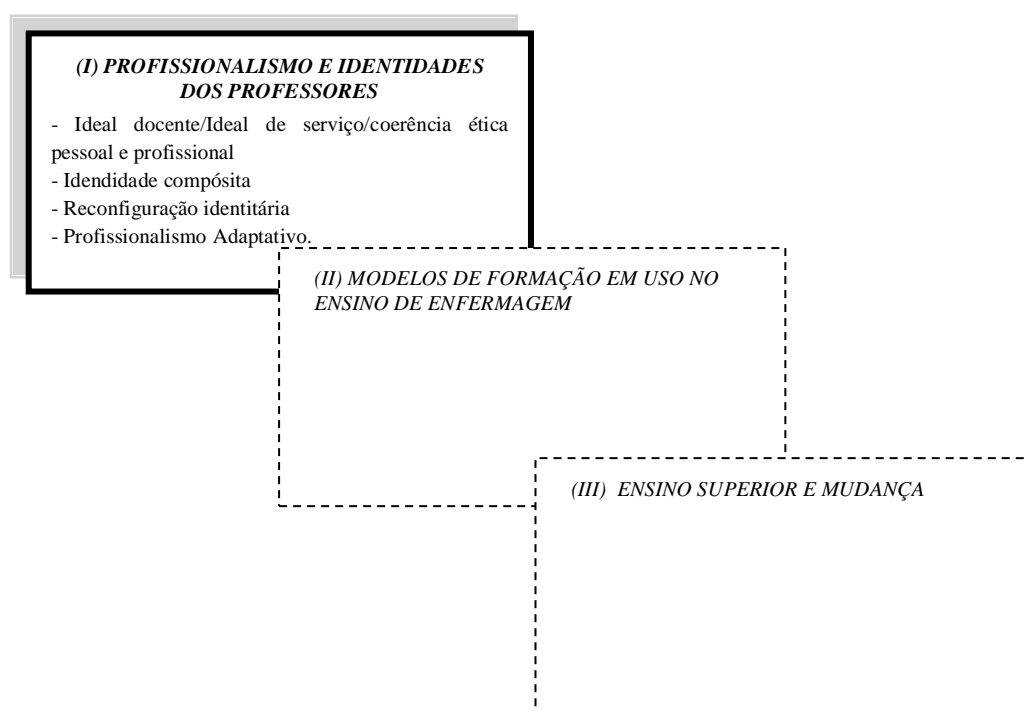
As ideias chave que se evidenciam na análise do *tema I Profissionalismo e identidades* dos professores de enfermagem apontam para a noção de um profissionalismo adaptativo. O cenário de mudanças no ensino superior, no ensino de enfermagem e nos professores conduz a uma nova consciencialização da docência que se constitui como exigência do desenvolvimento profissional dos professores.

Os discursos indicam uma forte socialização na enfermagem, embora apresentem características ancoradas na docência, o que vai ao encontro do que refere Ball (2009) para outros professores designadamente, sobre o processo dialógico que se estabelece entre o docente e aquilo que faz, o que geralmente tem particularidades estruturais e organizacionais externas e internas à docência.

Ficou patente na auto apresentação algumas características de uma identidade compósita que se vai configurando através de um conjunto de experiências baseadas em valores e ideais das duas profissões, convergente numa ética do cuidar (do utente e do estudante).

Em síntese, revela-se uma ambiguidade identitária pela pertença a dois grupos profissionais que se deverá clarificar através de investigação sobre os docentes de enfermagem e o desenvolvimento das suas identidades nos contextos formativos e clínicos (Stark *et al.*, 2002b). Mas, também se encontra-se uma identidade compósita ancorada na enfermagem e na docência que marca todo o processo de reconfiguração identitária destes professores, indicando um profissionalismo adaptativo, inerente a uma identidade em transição, como se apresenta esquematicamente na Figura Nº 2.

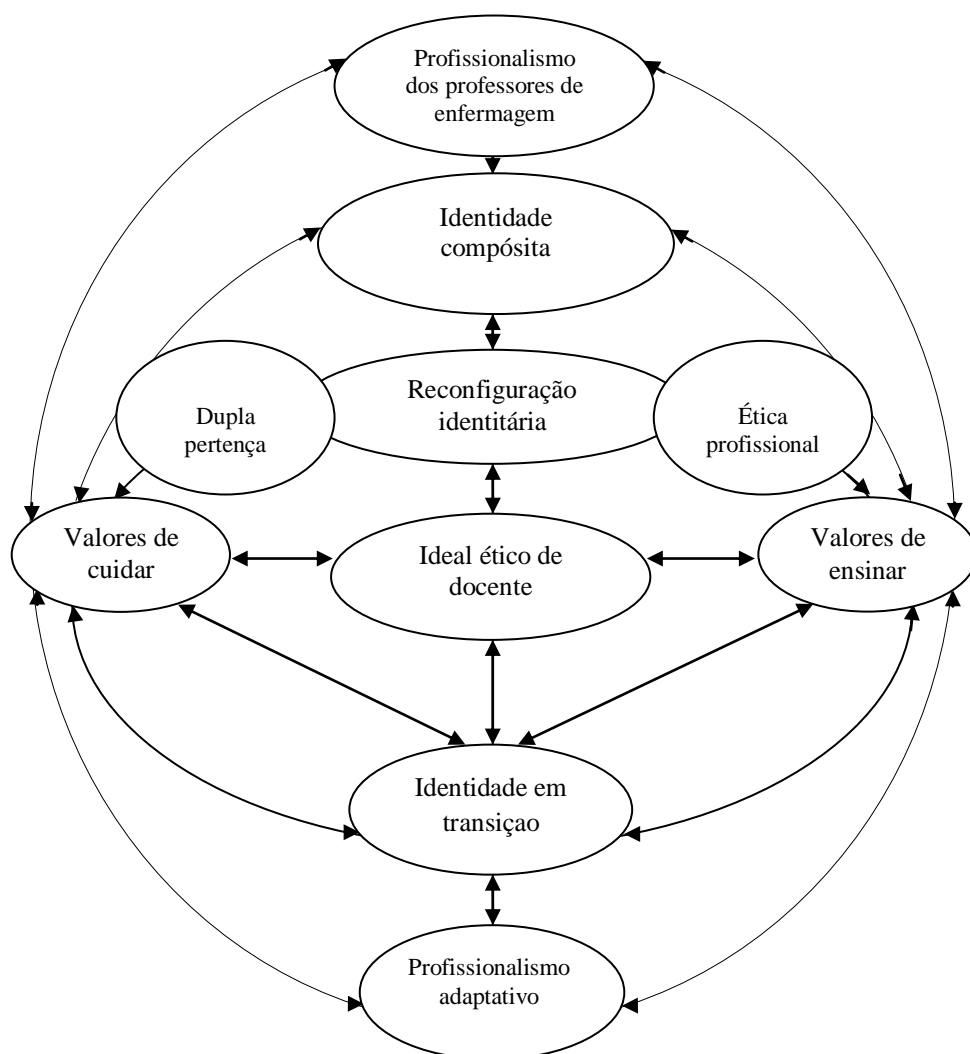
FIGURA Nº 2 - PROFISSIONALISMO E IDENTIDADE DOS PROFESSORES



O profissionalismo dos professores de enfermagem não se dissocia das suas identidades profissionais nem da especificidade dos papéis sócio-profissionais, da época histórica em que vivem, o que configura novos papéis e competências próximos de uma imagem idealizada de professor do ensino superior com motivações e expectativas.

O estabelecimento de novas formas de organização do trabalho docente indicia uma ética profissional por referências a valores que são do domínio universal e outros específicos da profissão de professor nesta área. As considerações dos participantes sobre a missão do professor de enfermagem enquadram-se nos ideais do ensino superior e nos valores da enfermagem, o que vai no sentido de um processo identitário em transição (Figura Nº 3)

FIGURA Nº 3 – PROCESSO IDENTITÁRIO EM TRANSIÇÃO



Em suma, estes resultados revelam que o processo identitário dos professores de enfermagem se desenvolve entre a identidade compósita e a reconfiguração identitária em articulação com os ideais profissionais que estão subjacentes à profissão, pelo que os participantes assumem o ideal de docente como um ideal de serviço, de responsabilidade, de coerência ética, pessoal e profissional.

2 – MODELOS DE FORMAÇÃO EM USO NO ENSINO DE ENFERMAGEM

A evolução da enfermagem e em consequência da docência de enfermagem apresenta um sentido da mudança dos modelos de formação em uso (com correspondência nos modelos de enfermagem ligados ao paradigma biomédico com ênfase na gestão de sinais e sintomas da doença), para modelos com uma maior revalorização da teoria de enfermagem, baseados nas respostas humanas envolvidas nas transições.

Silva (2007)

A análise que se segue toma como referência o processo de socialização dos professores de enfermagem, os modelos de formação de professores (Zeichner, 1983), os modelos de formação de adultos (Ferry, 1987) e a tipologia dos modos de trabalho pedagógicos (Lesne, 1977).

Na sua globalidade, os modelos de formação de adultos integram uma diversidade de saberes, espaços, tempos, condições de formação e profissionais (Lesne e Mianvielle, 1988).

Os modelos de formação que têm orientado o trabalho dos professores de enfermagem fazem parte do paradigma da educação profissionalizante, basicamente escolarizados e apresentam modalidades inspiradas na racionalidade técnica.

Apesar de se identificarem alguns factores de resistência à mudança, verifica-se que os participantes se envolvem em processos formativos que indiciam novos modelos de formação e desenvolvem novas competências. Desenvolvem esses modelos de formação com fundamento entre o paradigma de formação convencional (de cariz aplicacionista) e o paradigma de formação inspirado no construtivismo.

No contexto do estudo considera-se o *tema Modelos de formação em uso no ensino de enfermagem* estruturante e orientador da problemática a investigar, dado estar intrinsecamente ligado às actividades docentes, concepções e práticas pedagógicas.

Apresenta-se no Quadro N° 16 as categorias que constituem este tema: Modelo de ensino teórico e teórico-prático e Modelo de ensino clínico, respectivas subcategorias e indicadores.

QUADRO Nº 16 – TEMA II: MODELOS DE FORMAÇÃO EM USO NO ENSINO DE ENFERMAGEM

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	PCO (Grupo A)		PAD (Grupo B)	
Modelo de ensino teórico e teórico-prático	Lógica aplicacionista	27	72	37	135
	Lógica construtivista	45		98	
Modelo de ensino clínico	_____	112	112	130	130
TOTAL = 449		184		265	

O total de UR na categoria *Modelo de ensino clínico* é predominante para os dois grupos de participantes (PCO 112 UR; PAD 130 UR).

Verifica-se que o total de UR na categoria *Modelo de ensino teórico e teórico-prático* que integra a subcategoria *lógica construtivista* se salienta para ambos os grupos, embora seja realçada no grupo dos PAD (PCO 45 e PAD 98 UR), em detrimento da que se inspira numa *lógica aplicacionista*, menos significativa no conjunto temático (PCO 27 e PAD 37 UR).

Em articulação com os discursos, estes resultados evidenciam modelos de formação no ensino de enfermagem que remetem para uma mudança desejável no modo de conceber e praticar o trabalho docente.

De seguida procede-se à análise do tema *Modelos de formação em uso no ensino de enfermagem* e as suas categorias, subcategorias e indicadores.

Integram-se ao longo da interpretação dos dados das entrevistas alguns dados de observação, no sentido de se encontrarem correspondências entre o discurso e o observado.

2.1 - Modelo de ensino teórico e teórico-prático

Identificam-se convergências nos discursos sobre a mudança que o processo de Bolonha introduz nos modelos de formação com influência na acção docente. A análise dos dados aponta para um novo paradigma da formação, onde se salienta uma lógica construtivista. Todavia a lógica aplicacionista da formação continua a ser referida, constatando-se algumas divergências nos discursos dos participantes.

Ilustram-se no Quadro Nº 17 as subcategorias e indicadores que integram a categoria *Modelo de ensino teórico e teórico-prático*.

QUADRO Nº 17 - MODELO DE ENSINO TEÓRICO E TEÓRICO-PRÁTICO

Subcategorias	Indicadores
• Lógica aplicacionista	- <i>Modos de trabalho centrados na transmissão de conteúdos</i> - <i>Modos de trabalho de transição</i>
• Lógica construtivista	- <i>Modos de trabalho centrados na aprendizagem</i> - <i>Modos de trabalho baseados na resolução de problemas</i> - <i>Modos de trabalho reflexivo</i> - <i>Transfert-Isomorfismo entre situações simuladas e de cuidados</i>

2.1.1 - Lógica aplicacionista

Emerge nos discursos a existência de diversos modos de trabalho docente que se alicerçam em modelos de formação baseados na racionalidade técnica, mas identificados como securizantes, como revelam as reflexões feitas sobre as formas de olhar o processo formativo.

(...) passar do paradigma de que eu controlo tudo, é possível controlar tudo, para um paradigma em que o controlo deixa de ser meu. Eu controlo na medida em que dou instrumentos aos outros... num primeiro tempo, provoca muita insegurança mas é possível (...) eu acho que é difícil... (PCO1, MTP -35; 36).

Então [os docentes] acham que tudo tem que passar por nós. Tudo. Porque nós é que sabemos. E o aluno tem que estar aqui ao pé de nós, tem que “beber de nós”(PAD7, MTP - 27).

Verifica-se, por vezes, que continua a prevalecer a vontade de controlo do acto educativo nas práticas pedagógicas, a apologia da reprodução de saberes, mais securizantes e a dificuldade de passar desse modelo a outro menos controlador e reprodutivo.

Tais posturas manifestam que o trabalho docente integra uma abordagem de *transmissão do saber*, fazendo parte do desenvolvimento do professor como sustenta Feixas (2002) em estudos relativos aos docentes do ensino superior.

Todos nós também fomos formatados neste modelo [convencional] isso é outro factor que influencia de certeza o meu ensino (PAD2, MTP - 43).

[o professor] ainda (...) continua a fazer, e eu própria por vezes também ainda tenho aulas que são aulas muito expositivas, de alguns conteúdos (...) (PAD2, MTP - 21).

(...) desde [aulas em] áreas iniciais, muito expositivas, para defesa minha, porque eu própria não dominava, e não domino [tudo](PAD2, MTP - 126) .

As asserções apresentadas são expressivas da justificação de continuidade de modelos com uma lógica aplicacionista. Apontam para uma forte herança da formação dos próprios professores e algumas dificuldades na mudança de paradigma, contrariando as referências à lógica construtivistas que predominam nos discursos.

Eu noto muito isso (...) nós então que somos da tal geração que aprendemos de uma maneira e devemos ensinar de outra forma (...) faço essa reflexão (...) com os estudantes em sala de aula (...) (PAD7, MTP-30; 31).

Assim, parece que a transmissão de conhecimentos se perpetua devido à própria formação dos professores.

(...) é óbvio que o estudante recebe doses e doses e cargas de teoria que desejará que essas mesmas possam, de facto, ser trabalhadas ou que pelo menos que sirvam de suporte para que possa operacionalizar nos respectivos ensinos clínicos e sempre foi assim (PCO4, MTP - 75).

Eu penso que não faz sentido, como é que eles podem reflectir na prática sobre algo que... [não pensaram antes] (...). Porquê fornecer informação na teoria que eles depois na prática não a possam pôr em... [prática] (PCO4, MTP - 78; 79).

No discurso de PCO4 parece estar subjacente uma crítica ao excesso de conteúdos, mas também uma crítica quando não existe aplicação da teoria à prática, o que denota uma ambivalência relativa à implementação de modelos centrados na responsabilização, na análise e na resolução de problemas.

Os modelos de formação em uso indicam que o foco é colocado nos conteúdos e na sua aplicação, o que revela de acordo com Shulman (1987) o domínio do conhecimento pedagógico de conteúdo. Mas, a inversão requerida aponta uma *transição dos modelos em uso* (com modos de trabalho do tipo transmissivo de um saber organizado pela aquisição de conhecimentos prévia à aplicação prática), para outros que Amendoeira (2006) denomina de transicionais caracterizados por um conjunto de experiências alargadas na docência. Esses modelos proporcionam aprendizagens significativas com uma forte componente de prática e participação dos actores, podendo significar a passagem da causalidade directa e aplicacionista na docência para um paradigma inspirado na realidade profissional complexa, problematizadora de que resulta uma mudança efectiva nas práticas pedagógicas.

2.1.2 - Lógica construtivista

Identifica-se um predomínio de ocorrências nos discursos no que se refere à lógica construtivista da formação. Alguns participantes referem que a prática pode preceder a teoria e que as situações-problemas de cariz pedagógico podem ser interpretadas à luz da teoria, tendo com esta uma relação temporal inversa.

E fazemos um trabalho de campo... que também é negociado nessas horas. Portanto há umas horas em que eles vão para a rua, com a nossa orientação, com os croquis das ruas para não se perderem, essas coisas todas. E fazemos o que nós chamamos um levantamento de recursos (...) pretendemos que o aluno antes ou depois de uma determinada carga teórica, em simultâneo com a nossa unidade curricular (...) onde eles vão dar os instrumentos básicos, treinar o observar e o comunicar, então resolvemos ir para a rua no primeiro ano, mais ou menos em Novembro (...) com uma ficha na mão, para ser uma forma de abordar as pessoas, para eles treinarem instrumentos básicos e ao mesmo tempo olharem a comunidade de outra forma. Vão por exemplo para os jardins ver quem é que está nos bancos dos jardins... (...) numa perspectiva de procura de indicadores de saúde (PCO2, MTP – 98; 99).

[a tendência de] uma lógica de ir (...) e vir da teoria e reflectir [na] escola sobre as práticas (PCO4, MTP - 76).

As asserções vão ao encontro de estudos de Malglaive (1994, 1995) que sustentam a importância do carácter recursivo do conhecimento quando teoria e prática apresentam uma articulação de dois eixos: a teoria-conhecimento e a prática-experiência, coincidindo com os princípios de formação de adultos.

Se calhar, a partir de situações concretas então divergir daí, dessa situação, à procura dos conhecimentos das diferentes áreas afins e da própria área de enfermagem, para poder construir o seu saber face a situações (...) porque, de facto, se pensarmos de uma forma muito mais parcelar, não enriquece a visão do estudante face às situações de enfermagem, que são complexas, de decisão muitíssimo complexa (PAD2, MTP – 32; 33).

A necessidade de mudança nos modos de trabalho pedagógico, parece indicar novas práticas que consideram a complexidade de situações de enfermagem e, conseqüentemente, a introdução de novas estratégias e modalidades de ensino.

Penso que [o ensino] também já não está centrado no professor, também (...) acho que oscilamos aqui [entre] (...) a organização rígida do ensino..., penso que ainda tem um peso grande, e o professor, se calhar, ainda tem um peso grande (...) no entanto também sinto que já há momentos em que o estudante já é levado a participar nas decisões (...). Se calhar, estamos ainda no movimento de mudança... é um percurso. Estamos no percurso (PAD2, MTP - 51; 52; 53; 54).

Aqui transparecem concepções e práticas que deixam de ser centradas apenas no professor e passam a ser *centradas na participação e nas aprendizagens* dos estudantes num movimento de transição que se está a operar nos modelos de formação.

As afirmações de diversos participantes referem-se à participação dos estudantes, que em si mesma é uma estratégia formativa que permite vencer, muitas vezes, a reacção ao trabalho autónomo. Tal participação impõe *processos reflexivos* também fundamentais para um ensino de enfermagem de qualidade.

É reconhecido que algumas das modalidades de trabalho autónomo que são preconizadas pelas linhas orientadoras do processo de Bolonha reforçam uma maior implicação dos estudantes e, em consequência, novas competências dos professores.

[no modelo de formação actual pós Bolonha] *os alunos participam muito mais e têm muito mais trabalho que eles próprios desenvolvem (...) a procura e a pesquisa é muito mais do estudante (...) de facto, é uma mudança que também se verifica: o estudante muito empenhado em procurar ele o conhecimento (...) e o professor ajudando e sendo um facilitador para essa obtenção do conhecimento (PAD2, MTP- 17; 18; 19; 20).*

[a responsabilidade do professor] (...) *acima de tudo é orientar o estudante para não descarrilar e não estudar (...) orientar para o que deve estudar. Fazer perguntas orientadoras, dar a bibliografia e manter a curiosidade. Aqui é que eu acho que, para mim, seria o mais importante. É manter a curiosidade do estudante (PAD6, MTP - 13).*

É reforçado que nas actividades pedagógicas pós Bolonha existe uma diversidade de modos de trabalho cuja centralidade é o estudantes e a sua aprendizagem e em sequência há também uma mudança efectiva dos papéis dos professores, designadamente um papel mais implicado nas actividades com os estudantes.

Eu quando dou trabalho a um estudante para fazer e, depois faço uma moderação, ao fim e ao cabo, exige mais conhecimento...requer uma maior flexibilidade em termos de, quer até de raciocínio, quer em termos até de horários, de tudo, em que há uma maior implicação minha. (PAD7, MTP - 29).

Entrevista pós-observação:

Em relação aos alunos o meu papel é autonomizá-los, orientando-os. Dizendo-lhes: vá embora que agora responsabilidade é sua. Para que façam as transferências da teoria para a prática. E de uma forma do mais simples para o mais complexo.

(PAD1 OSB1)

Entrevista pós-observação:

O processo de Bolonha está, deste modo, a ser implementado, promovendo o trabalho autónomo com os estudantes e sob orientação do professor.

Há todo um trabalho anterior que é rentabilizado para estas aulas.

(PAD4 OSB2)

Assim, manifestam-se algumas vantagens da implementação do processo de Bolonha, como um factor de mudança que promove transformações nas práticas pedagógicas.

(...) em vez de... ser um receptor apenas do conteúdo ... [deve] haver uma interligação, uma dinâmica diferente, de ele [estudante] se questionar acerca de alguns assuntos que o professor lhe poderá dar (PCO5, MTP - 14).

(...) e o nosso modo de fazer é acompanhá-los e eles também serem participativos, nestas tais questões que (...) a teoria nos dá, nos fornece as ferramentas mas, muitas das vezes, como é que nós desenvolvemos essas ferramentas? (PCO5, MTP -27).

Os discursos também apontam para o que referem Davis *et al.*, (2005) sobre o domínio das competências pedagógicas dos professores de enfermagem focalizando a implementação de diversas metodologias que deverão ser flexíveis, participativas e inovadoras, em alternativa a outras mais expositivas e conservadoras.

Neste sentido, a *resolução de problemas* e a motivação são estratégias formativas e factores de legitimação da mudança dos sistemas educativos, que através da participação e do vivido dos actores fazem parte dos processos formativos.

Não se pode ministrar [como receita] “face a este problema que tem esta causa, actuamos assim” (...) nós tínhamos, de facto, muito essa ideia na altura, dos planos tipo ou planos standards... face a este problema que era causado por isto tínhamos este resultado esperado e actuávamos desta forma (...) se cada pessoa e cada indivíduo tem uma resposta humana diferente face àquela situação e no contexto em que vive. O enfermeiro, ao relacionar-se com ele, e para o conhecer e poder perceber qual é a ajuda que tem disponível para aquela pessoa, ou com aquela pessoa (PAD2, MTP – 34; 35; 36).

Ao invés da causalidade directa dos modelos de formação convencionais, PAD2 revela que, se deve atender à interacção com a pessoa a ser cuidada, integrada nos seus contextos sociais. Para além disso, a referência desta professora vai ao encontro do que Schön (1983) sustenta sobre a reflexão na e sobre a acção, dado que numa fase prévia à intervenção há um pensamento baseado num conhecimento tácito e numa interactividade de processos formativos que são a base da resolução de problemas.

Verifica-se que os saberes dos professores de enfermagem partilhados e desenvolvidos em diversos contextos têm a sua centralidade nos estudantes, mas também na Pessoa alvo de cuidados.

Ensinar raciocínio abstracto e ensinar a relacionar isto no primeiro ano, como eu digo, é das coisas mais cansativas e mais difíceis. Meia dúzia de aulas do primeiro ano deixa-me completamente estafada (PAD1, MFR-53)... se tu tiveres esta preocupação... de estares sempre a puxar estes alunos para a situação para lhes dar um pouco também de protagonismo, de início de responsabilização. “Resolvam lá isto.” “Como é que sou capaz de resolver se ainda não me disse como?” “Descubra” e eu vou-lhe dizendo se, de facto, precisa de mais alguma coisa ou outra (PAD1, MTP - 54).

Para tentar melhorar as suas práticas, PAD1 incentiva a *resolução de problemas* e em simultâneo motiva e concentra-se na aprendizagem autónoma do estudante. Para tal, é

preciso ter em conta o conhecimento abstracto e a dificuldade de o conceptualizar, sendo necessário relacionar os saberes adquiridos com a descoberta de novos saberes mais complexos quando se analisam as situações de aprendizagem.

Os discursos da maioria dos professores adjuntos são corroborados com os resultados da observação e remetem para um processo formativo que pertence ao domínio cognitivo, prosseguindo vários objectivos como os da compreensão, dado que não basta que o professor explique uma qualquer técnica sem que o estudante tenha entendido o princípio.

Entrevista pós-observação:

O meu papel como professora passa muito por desmontar as teorias em função das práticas em que eu me movimento com um certo à vontade (...).

Defendo o raciocínio abstracto quando se praticou ou se fez pensar sobre as situações. Geralmente dou-lhes a volta, para que eles acompanhem as práticas de uma forma eficaz.

(PAD1 OBS1)

A referência apresentada faz apelo à reestruturação do sistema de compreensão das situações de aprendizagem simuladas, o que pode desencadear processos cognitivos dos estudantes e assim perspectivam-se situações capazes de ser transferíveis, tendo em vista a apreensão de novas realidades.

Trata-se de uma consciencialização profissional dos docentes, fundamental para desencadear a mudança nos modelos de formação convencionais e introduzir o desenvolvimento de novos projectos, como a construção de situações ou casos pedagógicos centrados na descoberta e na aprendizagem.

Estava agora por exemplo a pensar em Paulo Freire (...) foi um dos autores que eu citei... em termos da educação bancária e estava a reflectir... num ser depositário. Lembro-me muitas vezes disto e digo: “Bolas, estou também a cair naquilo que não quero” (...) é que há os momentos de mudança, ou alguns momentos de mudança, que (...) os próprios docentes reconhecem, e eu englobo-me (PAD7, MTP- 60)

(...) uma das coisas que eu também tinha pensado era ver em termos da perspectiva de Paulo Freire como é que fazíamos nas aulas teórico-práticas (...) é um projecto! É um projecto que está na minha cabeça...(PAD7, MFR-61)... estruturado, em que vão-se construindo casos (PAD7, MTP - 78).

A vontade de mudança promove uma reflexão de PAD7 sobre as próprias práticas e sobre as situações pedagógicas em que tem lugar a crítica implícita a modelos vigentes, apontando projectos de formação que podem ser um sinal de desenvolvimento profissional docente.

A análise reflecte uma preocupação comum dos professores adjuntos que foram alvo da observação, no que diz respeito aos saberes processuais e da experiencia que lhe dão

substância, em que apontam diversas estratégias de trabalho para o desenvolvimento da disciplina de enfermagem.

Os discursos e a observação manifestam que a par do factor motivação dos estudantes existe um questionamento permanente dos professores, tendo em vista a reflexão sobre noções e conceitos de discussão fundamental na área científica de enfermagem.

... Uma das coisas que eu faço no primeiro ano (...) trabalhamos os conceitos, desconstruímos o que é saúde, trabalhamos as questões das implicações do cuidar... o que é que significa o tocar noutro... fazemos alguns exercícios (...) (PCO3, MTP - 97).

Entrevista pós-observação:

Geralmente faço uma desconstrução. Pego na teoria e parto para a demonstração. Vou questionando e remetendo constantemente para a fundamentação teórica.

(PAD1 OSB1)

Os discursos produzidos e as observações manifestam a acção do professor dependente de um conhecimento integrado, permitindo-lhe aprofundar o domínio dos conteúdos pela desconstrução do conhecimento profissional, numa articulação epistémica do conhecimento de conteúdo da área científica e do conhecimento transdisciplinar, tal como sustenta Shulman (1986).

A orientação dos discursos foca a inversão de papel do professor, de transmissor do conhecimento para organizador da aprendizagem, que cria situações de aprendizagem participadas pelos estudantes. Esse papel pertence à capacidade artística de invenção, de adaptação à realidade do ensino, aliada à sua constante transformação (Blancel, 1999, cit. por Borges, 2007).

(...) tu estás num crescendo... vais construindo os próprios conceitos até chegares àquele momento [que] tens que pegar naqueles conteúdos teóricos (...) eu este ano fiz essa experiência com os estudantes (...) é possível falar das coisas e depois fazer a autópsia daquilo que se disse [ao contrário também] (...) é verdade. Posso começar do conceito e conseguir ir ter àquilo que na minha cabeça faria sentido (PCO3, MTP - 10; 11).

Então o que é que eu fiz este ano? Tentei pegar nas coisas que eram mais operacionais, mais de aplicação prática, trabalhar logo essas questões no princípio e depois, no final da disciplina: “Então o que é que nós quisemos dizer com isto? O que é que estava por detrás disto?” (...) “Que conceito de saúde é que está aqui? Que conceito de enfermagem é que nós trabalhamos?” PCO3, MTP - 15).

A adequação de novas estratégias formativas visando processos de reflexividade sobre as situações de aprendizagem é indicada por PCO3, revelando a tomada de consciência sobre os modelos de formação, o que permite identificar etapas mais avançadas na

evolução profissional dos professores no decurso das suas actividades docentes e nas tomadas de decisão sobre o trabalho com os estudantes.

Os discursos da maioria dos participantes está em sintonia com algumas observações em que se evidencia que a expressão de saberes dos professores se revela numa relação com as aprendizagens dos estudantes, remetendo para um modelo declarativo, mas eivado de um saber prático que desafia o estudante a aprender pensando e a pensar aprendendo.

Notas de campo

Treino de procedimento - oxigenoterapia:

- Parceliza os problemas e os alunos seguem o raciocínio.
- Desafia à resolução de situações.
- Dá exemplos de situações reais.
- Induz a reflexão e o raciocínio crítico dos alunos.
- Cria situações de aprendizagem e proporciona sequências didácticas.
- Utiliza um processo recursivo de pensamento em que os alunos fazem relações e sínteses a pedido da professora ou a professora faz relações e sínteses necessárias para o bom entendimento da matéria.
- Apresenta solução dos problemas

(PAD1, OSB1)

Parece inferir-se que a forma como os docentes promovem o desenvolvimento do pensamento crítico, das competências de resolução de situações simuladas e o modo como induzem a gestão das aprendizagens dos estudantes pertence à dimensão de papel de actor e incentivador das situações pedagógicas.

Dados de observação:

(no final de uma aula - oxigenoterapia)

PAD1 – Pergunta - Isto é importante para se saber o quê? - Pequena pausa e responde – Eu preciso de me assegurar de várias coisas para decidir se vou usar uma técnica que é agressiva... se há situações associadas...Exemplifica - se as pessoas têm reflexo mantidos, começo por este lado... - Volta atrás no raciocínio para sintetizar - mas estávamos nos indicadores auditivos para tomar medidas para saber se vou ou não aspirar - Resume – uso a auscultação e que mais?

Alunos respondem... alteração da respiração...

PAD1 – Bem. Alteração do padrão respiratório. Questiona - Como se chama?

Alunos respondem – Taquipneia ou polipneia...

PAD1 – Completa escrevendo no quadro – faz sínteses. Acrescenta - ... ou ainda indicadores de nível táctil ... sentimos quando as secreções se movem, sentimos uma vibração...nas crianças e nos idosos usa-se muito esta medida. Resume – ... portanto, quando temos estes indicadores negativos, chego à conclusão que esta pessoa não é capaz de expelir as secreções, então tenho de aspirar.

Pergunta - Têm dúvidas?...Questões?...

(PAD1 OBS.1)

Verifica-se que surgem diversas modalidades formativas de pendor construtivista que promovem a participação dos estudantes e proporcionam maior eficácia nas

aprendizagens, aproximando-se do modo de trabalho pedagógico incitativo de Lesne (1977).

[partir da nossa experiência] que é: implicar o próprio aluno na resolução de problemas e depois não ficar por ali (...), a partir do momento em que coloco o aluno em contexto, seja em aula ou não... eu posso estar a dar um exemplo ou a arranjar uma história qualquer ou um problema qualquer para eles resolverem, eu começo exactamente pela resolução de problemas. Seja de uma maneira mais sofisticada ou mais directa, mais simples... (PAD1, MT - 47).

A relevância da implicação dos estudantes em contextos de aprendizagens teórico-práticas em que PAD1 dá ênfase às diversas estratégias formativas que apelam ao raciocínio, ao exercício de resolução de situações, não se dissocia dos modos de trabalho reflexivo. Esses modos de trabalho reflexivo enquadram-se nas estratégias de intervenção que fazem parte integrante das competências pedagógicas do professor, o que encontra expressão em algumas dimensões do referencial de competências.

- Animar situações de aprendizagem;
- Usar a pesquisa e sínteses analíticas;
- Simular situações de cuidados: questionamento/discussões/reflexões/debates.
- Usar tecnologias de informação (demonstrações);
- Gerir trabalhos de grupo;
- Ensinar as boas práticas do cuidado de enfermagem.

Neste sentido, a observação e as entrevistas pós-observação evidenciam a tentativa da devolução da centralidade do processo formativo aos estudantes, tornando-os co-responsáveis pelo seu processo de aprendizagem o que reforça e permite a mobilização de conhecimentos já experienciados.

Entrevista pós-observação:

Acho que ao alunos mostram o à vontade de perguntarem, de porem dúvidas.

Tento que seja informal e mais ou menos próximo. Nunca forço os alunos a demonstrarem. Antes de começarem pergunto quem é que quer vir demonstrar... às vezes dizem “eu não quero ser a primeira”, então não obrigo a ir...senão ficam tensos e não à vontade.

E aqui remete-se para o exemplo da visita de estudo que tinham feito aos hospitais e aos centros de saúde, utilizando o que disseram as enfermeiras e como experienciaram essa vivência...

Gosto de dar reforço positivo...

(PAD 2 OBS 2)

Entrevista pós-observação:

Outra coisa: a mobilidade na sala e a informalidade, ou seja, às vezes, faço o procedimento junto com o aluno que está a demonstrar, para exemplificar e ajudar... ao mesmo tempo.

Uma aula teórico-prática não pode ser rígida...

(PAD 2 OBS 2)

Entrevista pós-observação:

Em quase todos os procedimentos, digo que isto não é o mais ou menos, temos dados para justificar o procedimento com investigação, fundados em conceitos teóricos. Apresento dados de pesquisa teórica.

(PAD 2 OBS 2)

Nos discursos pós-observação existem referências importantes à evidência científica, o que parece revelar que, no actual quadro de desenvolvimento profissional docente já estão implícitas alterações nas concepções e nas práticas pedagógicas.

(...) Acima de tudo, em vez de chegarmos às aulas e debitarmos, enfim, aquilo que os outros pensam sobre o assunto, penso que importa (...) irmos abrindo o caminho aos estudantes, no sentido de lhes dar a conhecer, e ajudá-los também a seleccionar a informação que existe e que os possa ajudar a crescer (...) a investigação (...) sobre os assuntos trabalhados em sala (...) a investigação é múltipla. Não basta dizermos: “Vão à Internet e procurem”. Na Internet há uma maioria de aspectos que muitas vezes não têm qualquer valor científico (PAD3, MTP – 7; 8; 9).

Tal como é referido por PAD3 não basta que as aulas teórico-práticas assentem na reprodução dos procedimentos, mas devem incluir evidências segundo as particularidades das situações formativas e a problematização de natureza clínica. Pode inferir-se que as actividades docentes não podem ser consideradas uma mera aplicação de saberes que se aprendem e de competências que se desenvolvem, mas devem ser uma preparação para um agir em situações de imprevisibilidade face ao real, através da investigação.

Assim, embora a prática da investigação ainda dificilmente se possa considerar um hábito dos professores, importa salientar que os modos de trabalho baseados na resolução de problemas podem estimular os processos investigativos através de crítica e discussão.

A *transferência* das situações simuladas em laboratório ou discutidas em sala de aula visa uma maior proximidade ao real, estimulando saberes teórico-práticos e promovendo o desenvolvimento de competências genéricas dos estudantes, futuros enfermeiros.

Notas de campo

(Treino de procedimento – oxigenoterapia):

- Articula a teoria com situações do dia-a-dia.
- Surgem momentos de descontração, pelo meio, com piadas de alunos e risos, face ao questionamento e respostas desadequadas.
- Antes de corrigir as respostas, e face a respostas diferentes dadas pelo grupo, coloca a turma em debate e reflexão para chegarem a alguma conclusão.
- Tem uma postura crítica da prática, referindo a existência em alguns contextos de trabalho de sondas de maior calibre, actualmente em desuso e refere que as sondas de menor calibre tem igual eficácia, sendo menos traumáticas...
- Questiona os alunos sobre assepsia e separação dos lixos ...

- Faz sínteses.
- Utiliza quadro para escrever os indicadores da necessidade de aspiração.
- Aproxima-se dos alunos, coloca questões. Ouve a resposta dos alunos e pede-lhes a fundamentação.
- Recomenda bibliografia científica. (PAD 1 OBS 2)

É reforçado que as aprendizagens fundamentadas em modelos que apelam à diversidade e complexidade de situações valorizam o treino de procedimentos e a experimentação de algumas situações que são transferíveis para o ensino clínico.

(...) esse tipo de competências [técnicas tem] vantagens em laboratório de poderem executá-las. A nossa cabeça pode responder, a nossa mão pode responder ao comando central [que] é de treino e esse deve ser de treino (...) [as práticas em laboratório] devem ser um modelo a manter, dá segurança ao estudante, porque o estudante a primeira vez que executa alguns procedimentos, muito de cariz psicomotor, precisa ele de próprio sentir segurança para poder avançar (...) eles próprios quando não se sentem seguros dizem e não avançam, como é lógico e sentem que, em laboratório, podem ter essa experiência primeiro, que é facilitadora (PAD2, MTP - 161; 162; 163).

Revela-se vantajoso para as aprendizagens e mais securizante para os estudantes que as situações simuladas possam ser transferidas para contextos de prática. Mas, apesar de, globalmente, os professores observados considerarem as aulas teórico-práticas relevantes para o ensino de enfermagem, a opinião de PAD1 é a de que as aprendizagens teórico-práticas devem ser feitas em contextos clínicos.

Quando vou para as aulas mesmo práticas, que estamos no “faz de conta”, que é outra coisa que me desagrada bastante... (sou contra os laboratórios na escola). Eu acho que a prática deve ser feita em contexto. Com todas as limitações e os constrangimentos que o contexto de cuidados tem (PAD1, MTP - 55).

[no laboratório] eu tenho um boneco na frente... Se eu tenho um boneco, para ensinar, imagina, a puncionar uma veia... e se o aluno se centra na veia, naquele quadradinho... não tem feedback nenhum [mas] se tivermos a preocupação de tornar essa prática possível facilita a transferência (PAD1, MTP - 56).

O treino em situação real que PAD 1 defende como alternativa ao treino de procedimentos simulados em laboratório permite inferir que ambas as situações são vantajosas para uma aprendizagem por modelação, dado que proporcionam maior segurança aos estudantes.

Dados de observação:

PAD 2 – Pergunta: *Há dúvidas?...do procedimento que acabou de ser explicado pela Prof. X?*

A1 – Diz: *a limpeza com a compressa. Utilizamos luvas sempre?*

PAD 2 – Olha serenamente e de, braços cruzados, responde:

Este é um procedimento com técnica asséptica cirúrgica e portando usamos luvas ou ferros cirúrgicos... mas (risos) geralmente no cuidados de saúde primários temos descartáveis. Há dados de investigações

que suportam isto. Agora vamos lá. Quem quer treinar?

Deslocação de uma aluna. Dirige-se para o material.

PAD 2 – O material não é a primeira coisa... sei que vocês estão desejando de praticar... mas o procedimento passa pela comunicação e pela fundamentação.

O grupo desloca-se para a cama onde está o manequim. Rodeiam a cama.

PAD 2 – Vou desenhar no braço deste senhor uma ferida cirúrgica para a C. fazer aqui o penso...- Desenha no manequim - linear, pronto. C. avance.

Aluna - *Vou primeiro cumprimentar o Sr.*

Diz: *Sr. António: Bom dia! Vou fazer o penso...*

PAD 2 – Claro que conhecia a situação, tinha dados anteriores...é uma ferida cirúrgica no antebraço direito.

Observa a aluna e anui.

A aluna continua a simular o procedimento.

(PAD2 OBS2)

De todo o modo, os processos de *transfert-isomorfismo* são reforçados pelos discursos da maioria dos professores adjuntos observados.

Como é que se faz os transfers? (...) são trabalhados os conhecimentos teóricos relativamente às aulas... trabalhamos um determinado conhecimento teórico dentro do qual podem estar incluído determinado tipo de procedimentos de enfermagem que exige uma certa destreza manual e a existência de competências ou de conhecimentos do saber-fazer (...), em função disso é disponibilizado aos estudantes um momento em que os mesmos podem visualizar o procedimento em filme, enfim, de uma situação imaginada perante uma pessoa a quem se presta esse cuidado. Concomitantemente, os estudantes têm acesso a esse procedimento por escrito. E são estimulados previamente antes da aula do laboratório a verem o filme e a consultarem esse mesmo documento que poderão levar para a aula de laboratório (PAD3, MTP – 79; 80).

(...) em laboratório (...) o filme visa um bocadinho substituir a exemplificação do procedimento. E depois é-lhes dada a possibilidade em laboratório, sob supervisão, de eles praticarem, no modelo. Pode ser vivo ou pode ser um manequim, em função do tipo de procedimento... Portanto eles praticam com supervisão e orientação do docente que vai avaliar (PAD3, MTP - 81).

Na globalidade, os participantes reforçam que o desenvolvimento de competências e de destrezas no domínio do saber-fazer tem subjacente as dimensões de diversos saberes e competências técnicas e relacionais que não se podem desligar da componente teórica da formação que fundamenta o ensino teórico-prático.

Entrevista pré-observação:

Nas aulas teórico-práticas, há uma preocupação com o saber-fazer e o saber-estar. É complicado treinar isto no manequim. Por vezes não nos preocupamos tanto com a teoria. Mas sim com o procedimento e a relação hipotética com o doente... As aulas teórico-práticas dependem da complexidade do processo de ensino-aprendizagem que vai sendo gradual, não se desligando da teoria.

(PAD2 OBS2)

Pode inferir-se que se dá continuidade a um modelo de formação tradicional, mas que otimiza novas componentes como a análise de situações e a resolução de problemas

simulados ou reais em contextos diversificados, tendo em vista o desenvolvimento de competências dos estudantes. Este tipo de ensino veicula um valor dirigido às atitudes em que o professor não deve ser resignado com o *status quo* instituído, mas deve promover um entusiasmo e uma esperança, no sentido de atingir os objectivos da formação que com base em ideais de ensinar a cuidar devem considerar os recursos e meio envolvente (Day, 2004).

Em suma, os professores coordenadores e adjuntos destacam a existência de duas lógicas de formação distintas, uma baseada no aplicacionismo da teoria à prática e uma outra fundamentada na construção do conhecimento e na participação dos actores nos processos formativos. A primeira apresenta uma forte conotação com os modelos convencionais de formação em que os métodos transmissivos e a reprodução do conhecimento prevalecem. A segunda apresenta um forte pendor de recursividade do conhecimento, em que predomina a reflexão e a resolução de situações teóricas e práticas mobilizáveis em diversos contextos formativos.

Ao longo da análise, pontualmente recolheram-se alguns dados de observação que apontam para o que refere Berbaum (1993) sobre a tomada de consciência [do professor] que leva os estudantes a tornarem-se autónomos, ao longo das etapas de um percurso que lhes permite desenvolver atitudes positivas relativamente a si próprios e aos outros, por forma a sentirem-se motivados para aprender, confiantes para formularem projectos formativos e para realizarem as suas opções de construção desses mesmos projectos em contextos de prática profissional nos contextos em mudança. A motivação para a mudança, manifestada pelos participantes vai ao encontro de Alves (1997, 2005) que refere que as mudanças os contextos socio-cultural que envolvem o trabalho docente constituem factores determinantes que influenciam a profissão. Tal pode significar passar de uma lógica aplicacionista para um paradigma inspirado numa realidade baseada em evidência científica, traduzindo-se, então numa lógica construtivista da formação e numa nova postura dos professores nos processos formativos em diversos contextos.

2.2 - Modelo de ensino clínico

A caracterização da natureza dos processos formativos em contexto clínico permite perspectivar um modelo explicativo assente em princípios: a complexidade decorrente das experiências no campo; o modo como se processa a aprendizagem de forma matricial e mobilizando redes de saberes; o desenvolvimento da aprendizagem de forma holística; a mobilização de estratégias de gestão da informação.

Abreu (2008)

A valorização que os participantes atribuem à categoria *Ensino clínico* coincide com a forte relação que existe entre a história da profissão de enfermagem, o seu ensino e a articulação com os contextos formativos e clínicos.

O ensino clínico é assumido como um espaço fundamental de aprendizagens que proporciona aos estudantes meios e situações formativas que lhes permitem a apropriação de diversos saberes e competências em diversas situações clínicas. Estas situações são experienciadas pelos estudantes e orientadas por profissionais peritos que são professores e enfermeiros, tendo em vista a consecução de aprendizagens que garantem, aos estudantes o suporte emocional e o desenvolvimento de competências para se tornarem enfermeiros de cuidados gerais.

Na categoria *Modelo de ensino clínico*, o trabalho colaborativo, contextualizado e sistemático, a construção de conhecimento em contextos de prática e a supervisão pedagógica e clínica apresentam-se como muito relevantes no contexto da análise. O ensino clínico é considerado uma entidade fundamental e indispensável no ensino de enfermagem e, por isso, esta categoria se apresenta como a mais significativa no cômputo geral da análise do Tema II, que se representa no Quadro Nº 18.

QUADRO Nº 18 - MODELO DE ENSINO CLÍNICO

Categoria	Indicadores
• Modelo de ensino clínico	<ul style="list-style-type: none">- Criação de unidade orgânica para diagnóstico sobre o ensino clínico- Trabalho conjunto entre actores da formação- Papéis dos professores e dos orientadores- Gestão da orientação de estudantes

Seguidamente, apresentam-se diversos excertos dos discursos dos participantes, alguns registos de observação e algumas dimensões encontradas no referencial de competências

que atravessam a análise dos dados no que se refere ao trabalho colaborativo, dado que a mudança que se vai instalando no ensino clínico e a tentativa da inteligibilidade da prática pode ser fonte de conhecimento, de reflexão entre professores e enfermeiros.

Os participantes atribuem aos ensinamentos clínicos um carácter de imprescindibilidade, no conjunto das situações formativas e salientam a importância dessa componente prática nos cursos de enfermagem.

É incontornável (...) a componente de ensino clínico no curso de enfermagem, independentemente do figurino em que nós estejamos (...) é muito querida, é uma área muito querida e integra ricos e diversos saberes (...) é muito importante para os estudantes, é muito importante para a relação institucional, é muito importante para a profissão em geral (...) (PCO6, MEC – 101; 102; 103).

O discurso de PCO6 é expressivo do modo como a maioria dos professores reconhece os contextos clínicos, a sua riqueza formativa para os professores e a importância da integração de múltiplos saberes que aí se desenvolvem, úteis para as aprendizagens dos estudantes.

(...) para mim é impensável [não ir aos contextos clínicos] (...) tenho cá dentro a necessidade de estar e de não perder o contacto com os contextos. É óbvio que é tão importante, é tão importante eu ir ao terreno... porque não é a escola apenas que traz o conhecimento novo. O terreno, a experiência dos contextos, as inovações, tudo o que vai surgindo a um ritmo alucinante e cada vez mais alucinante, nós temos que ir lá, temos que nos actualizar (PCO4, MEC- 106).

Evidencia-se que a aproximação ao terreno é uma mais valia formativa e é fundamental que o docente esteja dentro da dinâmica dos locais de ensino clínico, como forma de organizar a dimensão prática da disciplina de enfermagem, geradora de novo conhecimento profissional.

A necessidade da criação de uma estrutura organizacional que permita interpretar o trabalho que se desenvolve nos ensinamentos clínicos é indicada por PAD4.

Não existe na escola... não sei se é um departamento, se será uma comissão, ou um grupo... (...) que seja responsável precisamente pela interface (...) responsável precisamente pela interface (...) do ensino clínico com a escola. Isto tem sido discutido (...) temos até pessoas conhecidas, algumas foram dos nossos cursos, outras foram nossos estudantes, e a gente organiza-se de diversas formas para a orientação do ensino clínico dos estudantes...mas não existe de uma forma formal (PAD4, - MEC - 120; 121; 122).

Os discursos de alguns professores evidenciam que, para a organização dos ensinamentos clínicos é necessário um diagnóstico de situação sobre diversas condições desses processos formativos.

Não sei se [o ensino clínico] presencial é melhor... é no sentido de efectivamente termos dados, testados e concretos, que me pudessem dizer: sim, senhora, prepara-se melhor assim ou prepara-se melhor assado. Porque podemos chegar à conclusão que a aquisição de competências de uma forma ou de outra é semelhante (PAD3, MEC - 70).

Torna-se pertinente a reestruturação dos ensinos clínicos com base em estudos de avaliação sobre a pertinência de modelos presenciais ou não presenciais dos professores. É também referida a necessidade de avaliação das condições favoráveis e dos constrangimentos nos contextos clínicos ao nível da orientação das aprendizagens dos estudantes.

(...) as coisas continuam a correr bem nalguns contextos, contra a maré. Contra a maré no sentido que correm muito à conta dos relacionamentos informais (...) da boa vontade das pessoas (...) [dos enfermeiros orientadores] que fazem das tripas coração, como eu costumo dizer, para colaborar com a escola (...) (PCO6, MEC - 139; 140).

A verdadeira mudança nos processos formativos em ensinos clínicos necessita, eventualmente, de uma avaliação por grupos de parceiros (enfermeiros da prática, professores e antigos estudantes) que se devem debruçar sobre experiências concretas de parcerias nos contextos clínicos (Mestrinho, 2007b).

Numa perspectiva de mudança no planeamento dos ensinos clínicos, evidencia-se positiva a criação de uma *unidade orgânica nas escolas*, com funções de coordenação com os contextos clínicos, articulação com comissões coordenadoras de cursos e direcções das instituições para diagnosticar e disseminar no terreno o trabalho conjunto entre parceiros e minimizar constrangimentos.

Assim, os ensinos clínicos podem ser uma mais-valia quando se incentivam as relações inter-institucionais que são a base do *trabalho conjunto* entre os actores que detêm diversos saberes que, sendo distintos, são complementares.

Não falamos a mesma linguagem, nós e os enfermeiros orientadores [clínicos] (...) ainda não falamos a mesma linguagem (...) [mas o ensino clínico] como um trabalho conjunto verdadeiramente (...) esta dicotomia que existe é muito evidente [em que o professor] estar posicionado num pólo [e o orientador clínico] noutra pólo, não quer dizer que seja um pólo oposto (...) é complementar, mas estes pólos têm que se aproximar (PAD2, MEC - 90; 91; 92; 93).

(...) Nós temos que ir ao terreno, perceber o que é feito no terreno, o que é que é conquistado. O que é que a enfermagem vai conquistando diariamente nas suas práticas, perceber o trabalho que é desenvolvido e trazer isso cá para a escola. As pessoas [do terreno] podem vir à escola, falar no que desenvolvem, no trabalho, nos resultados que têm, das práticas que realizam e efectuem, e vice-versa. Eu acho que é um trabalho tão complementar, tão importante! (PCO4, MEC - 107).

A maioria dos participantes alude ao trabalho desenvolvido nos contextos clínicos, o que permite um melhor entendimento da prática da enfermagem e da docência numa dimensão de colaboração inter e intra institucional. Tais considerações estão próximas de alguns indicadores do referencial.

- *Capacidades de negociação intra, inter organizacional; colaboração com diversas instituições de saúde e universidades nacionais e internacionais; articulação com organizações de saúde, comunidades regionais, nacionais e internacionais.*

Os professores devem estar próximos dos contextos clínicos, dado que as parcerias se constituem com uma diversidade de variáveis, traduzindo-se num trabalho em rede que permite criar sinergias e desenvolver competências colectivas a partir de programas que ultrapassam os interesses individuais de cada parceiro e os interesses organizacionais.

Emerge a competência de *saber colaborar* entre parceiros que se efectiva através de uma diversidade de modalidades formativas e de processos supervisivos com diferentes graus de participação dos professores e dos enfermeiros no domínio das competências colaborativas.

Os participantes indicam que o desenvolvimento desse trabalho se deve realizar com base na *confiança entre os parceiros*.

(...) tudo isto tem que ser construído, porque se eu desenvolvo com o meu parceiro orientador do local de estágio uma relação de confiança que eu sei que ele é capaz de (...) [orientar] (...) tenho que gerir muito bem as minhas presenças. Porque, em boa verdade, a minha presença tem que ser harmoniosa. Não pode nunca ser vista pelo orientador como uma desconfiança, no sentido de: confia ou não confia! E portanto é preciso muita cautela. Porque uma relação de parceria (...) tem que ser desenvolvida e harmonizada! - (PCO1, MEC – 120; 121).

Nesta perspectiva, não se pode dissociar o trabalho conjunto e a confiança entre os parceiros, o que vai permitir expandir uma nova dinâmica de relações interpessoais, tornando possível o desenvolvimento de novas equipas de trabalho, capazes de implementar projectos e estratégias de intervenção em colaboração.

É consensual que as representações que cada parceiro tem de si e dos outros influencia as condições para o desenvolvimento de uma colaboração efectiva entre os actores da formação que deve realizar-se para além do planeamento prévio dos ensinos clínicos.

Entrevista pós-observação:

Nestes processos é preciso ter projecto. Por exemplo, eu tive um, em parceria com um serviço de medicina... que nasceu com o grupo das parcerias, foi um trabalho feito ao longo de sete anos. Com professores da escola a irem a estágio. Fazíamos lá as demonstrações. Uma forma era na biomecânica e púnhamos a cama numa sala onde todos intervínhamos. A professora X ia lá e demonstrava. Foi importante.

(PAD1 OBS1)

Na realidade, as competências colaborativas que se desenvolvem entre os actores da formação objectivam-se na *orientação do processo formativo em parceria*, na participação dos enfermeiros orientadores e professores como um contributo para que os estudantes adquiram competências clínicas.

- *Estabelecer contratos / trabalho conjunto entre parceiros;*
- *Implicar os agentes educativos em projectos comuns;*
- *Discutir situações da prática profissional com pares e estudante;*

A necessidade de negociações permanentes, de desenvolvimento de pesquisa e actividades para resolução de problemas comuns, consubstancia-se em diversos níveis de colaboração.

(...) estive no início do primeiro CLE em que foi tudo muito discutido fizemos muitas reuniões... “Como é que vamos fazer?” E foi muito rico, essa experiência... era ao fim e ao cabo haver uma responsabilização do enfermeiro e de haver também, ao fim e ao cabo, uma equidade. “Nós somos importantes, vocês também são, e por isso vamos fazer as coisas em conjunto.” (PAD7, MEC - 87).

Para tal, considera-se o trabalho conjunto toma sentido, através de reuniões e discussões entre parceiros, no sentido mais tradicional de parceria (Barbier, 1995).

A representação que estes professores têm sobre a competência *saber colaborar* entre parceiros, revela uma diversidade de modalidades formativas que se podem adoptar no ensino teórico, mas sobretudo no ensino clínico, através de diferentes graus de participação dos parceiros (Costa *et al.*, 2000). É disso exemplo a preparação prévia e em conjunto dos ensinamentos clínicos, o trabalho continuado, a negociação entre parceiros e a sua formação contínua apresentam-se como indicadores de articulações possíveis. Pode inferir-se que o trabalho conjunto é uma competência emergente dos professores de enfermagem e articula-se com a configuração das suas identidades profissionais.

De salientar que a maioria dos participantes expressa a necessidade de uma *gestão eficaz das presenças* do docente em contexto clínico (Fernandes, 2008) visando harmonizar as parcerias e minimizar dificuldades nos níveis de colaboração como condição para uma efectiva orientação de estudantes.

Todavia, identificam-se algumas divergências nos discursos dos participantes, especialmente naqueles que defendem a permanência do professor em ensino clínico vs a integração dos estudantes nas equipas sob orientação apenas de enfermeiros orientadores. Vejamos as opiniões dissonantes de alguns participantes em relação aos itens que acabámos de referir:

(...) eu penso que é possível (...) se o professor levar um grupo de oito, máximo dez alunos... é possível (...) e pode-se trabalhar. E pode-se ter até resultados muito positivos. Aliás eu tenho feito a prática e (...) tenho tido resultados positivos (...). Defendo este modelo [presencial] principalmente nos primeiros anos (...) apesar de ter ainda algumas coisas do passado (...) [mas] devido às características da própria profissão e do próprio contexto [há mudanças] (PCO5, MEC – 85; 86; 87).

É defendido por PCO5 um modelo de formação presencial em ensino clínico, embora reconheça mudanças na enfermagem e consequentemente nos modelos de formação. Apesar da posição deste professor, importa clarificar que a presença continuada dos professores, nos contextos de ensino clínico, assume para os dois grupos de participantes, um papel fundamental que se impõe, dado que estes são considerados recursos permanentes na resolução de situações de prestação de cuidados em colaboração com os enfermeiros, considerando necessária a negociação entre esses actores, visando definir estratégias de orientação.

A correcta gestão da orientação de estudantes pelos actores da formação faz sobressair o papel do professor como facilitador em colaboração com os orientadores clínicos

Os docentes (...) têm que estar mais presentes. No primeiro ano, nos primeiros estágios que eles têm, o professor deve estar a acompanhar (...), os professores devem estar presentes, não digo (...) a 100%... numa primeira fase, acho que sim. Mas deve haver um trabalho muito efectivo entre o professor e os orientadores de estágio (PAD5, MEC - 78; 79).

A presença negociada dos professores tem em vista a criação de diversos projectos e dispositivos de formação, com regras em reciprocidade, como condição fundamental para o desenvolvimento de parcerias, parecendo emergir modelos de reflexividade sobre situações com base na experiência.

[no modelo de formação tradicional] fazíamos uma formação prática diferida (...) [mas no modelo de ensino clínico que experimentámos posteriormente, a prática] (...) deixava de ser diferida e passava a ser uma formação articulada (PCO6, MEC - 113; 114).

Este novo modo de olhar o ensino clínico perspectiva uma mudança nos modelos de formação e nos *papéis dos actores* responsáveis por esta etapa da formação, apostando no

trabalho conjunto. Por isso, ressalta a necessidade de clarificação da natureza do trabalho colaborativo, suas contrapartidas e formas de concretização das parcerias, enquanto estratégias de formação de enfermeiros.

Os modelos de supervisão clínica, que decorrem das novas posturas dos professores face ao ensino clínico aproximam-se do próprio conceito de supervisão clínica cuja definição se refere ao acompanhamento, desenvolvimento, orientação de estudantes por diversos actores, em período de estágio ou de indução profissional (Stuart, 2003).

Os regimes de acompanhamento e orientação e os modelos de formação que lhe subjazem interpelam constantemente os processos pedagógicos e de investigação, em que professores, estudantes e orientadores devem estar em consonância devem reger-se por princípios de análise, de reflexão e de trabalho em parceria (Simão *et al.*, 2009).

Transparece que embora os parceiros não estejam na mesma situação profissional e assumam saberes diferentes, a colaboração e cooperação na partilha de recursos, de responsabilidades, de papéis interdependentes e a confiança na perícia dos parceiros são indispensáveis (Zay, 2000).

Apesar da distinção identificada nos saberes dos professores e enfermeiros, alguns participantes manifestam opiniões comuns sobre o tipo de colaboração, o papel e o perfil de competências dos orientadores clínicos.

Eu penso que (...) orientadores de estágio devem ser pessoas com um perfil para isso (...) devem ter formação para isso (PAD5, MEC - 7)

(...) quem decide é a própria instituição. Acho que a pessoa que orienta tem que ter vontade de (...) e deve apresentar [um projecto de formação] (PAD5, MEC - 81)

(...) deve haver pessoas com perfil para isso porque eu já tive orientadores, de estágio que é de fugir, e outros que são...(...) excelentes. Ficar [no serviço] um aluno com um [enfermeiro-orientador] ou a outro faz uma grande diferença (...) saber que aquele aluno vai ser bem orientado e requer também conhecer as práticas desses enfermeiros e trabalhar em conjunto... Ou se a orientação é realizada como “laissez-faire, laissez-passer” e andou... Ou se de facto são de ensinar. Ou então também: “Olha, faz como eu faço!” Não, porque ele tem que discutir com o aluno! “Porque é que faz isto? Porque é que não faz assim?” (PAD5, MEC - 85).

A figura de orientador clínico é sempre relevante no processo de orientação de estudantes em ensino clínico, o que remete para as competências colaborativas de *orientador clínico* (*mentoring, preceptorship*).

O papel de orientador deve focalizar-se na *reflexão na e sobre a prática*, nos processos de análise crítica da formação e de reflexão que se vão desenvolvendo através das experiências formativas.

Eu orientei... como professora (...) orientei estudantes em ensino clínico na área dos adultos e sempre achei que era um privilégio fazê-lo por duas razões. Para mim era um privilégio, mas para todos os intervenientes também... Porquê? Porque eu dava comigo muitas vezes a discutir aspectos com os orientadores [clínicos] e eu sentia que aquilo estava a ser importante para o orientador também (...) houve, quer aspectos [formativos] levantados pelo estudante, quer alguns levantados pelo próprio orientador [clínicos] alvo de discussão...entre todos (PCO1, MEC - 117; 118).

Os participantes, no seu conjunto, reiteram a importância que atribuem ao trabalho colaborativo entre os intervenientes do processo formativo, pressupondo *a competência de saber colaborar* e tendo em vista a aprendizagem dos estudantes e a melhoria da prática de cuidados (Mestrinho, 2008b).

Na óptica da maioria dos participantes revela-se uma amplitude de papéis que visam o estabelecimento de relações sólidas entre estudantes e orientadores como suporte das novas realidades profissionais, o que vai ao encontro do estudo de Abreu (2008), designadamente: a de detentor de responsabilidade para promover a reflexão em situações da prática de cuidados (incute a participação dos estudantes na prestação de cuidados); a de facilitador das interações com diversos profissionais; planificação e organização do ensino clínico face ao local e ao contexto; promoção de identidade positiva no ensino dos estudantes (contribui para a definição de um quadro de valores com uma matriz ética e deontológica para a profissão de enfermagem).

A mudança estratégica dos modelos de formação no ensino clínico e sobre o que isso representa no ensino de enfermagem pressupõe a mudança de um modelo de orientação para outro e apresenta-se como uma nova realidade no ensino de enfermagem.

(...) havia uma grande preocupação de estar permanentemente nos ensinamentos clínicos com os alunos. Essa preocupação foi um pouco mais descentralizada, porque [foram] pedidas aos docentes outras funções (...) aqui na escola sentiu-se muito: largámos um pouco mais o estágio e em vez da prática dos alunos, passámos a ter modelos de tutoria nos ensinamentos clínicos, e deixámos de [ter modelo] presencial (PCO2, MEC - 17; 18).

As opiniões de alguns participantes sobre a transição que se está a desenhar entre o modelo de formação convencional de ensino clínico (com o docente a tempo inteiro nos serviços) e o modelo que se está a implementar (em parceria com os enfermeiros dos serviços com a presença pontual do docente), revela um novo modo de conceber e praticar a formação através de novas estratégias, de novos papéis e de novas responsabilidades dos orientadores.

Em síntese, a mudança nos modelos de formação e a gestão da orientação de estudantes pelos actores faz sobressair o papel do professor como facilitador em colaboração com os orientadores clínicos, tornando-se fundamental a clarificação de competências dos

orientadores, de entre as quais se vai construindo, ao longo do tempo, uma adequada competência de colaboração, visando uma orientação reflexiva e responsável potenciadoras de sinergias entre os parceiros.

As diversas colaborações que se desenvolvem em contextos reais de trabalho têm em vista a construção activa do conhecimento pela acção e pela investigação e consubstanciam-se em diversas parcerias que se podem estabelecer através de protocolos firmados ao nível institucional e de contratos entre os intervenientes, em que se clarificam as competências dos parceiros.

Os processos formativos em parceria aliados aos de supervisão pedagógica e clínica direccionam-se para aprendizagens focalizadas e solidamente fundamentadas na prática que devem ser entendidas como uma tomada de decisão e de autoformação dos parceiros, ao invés do processo de supervisão como mera metodologia ou conjunto de técnicas e estratégias (Macedo, 2007a).

As diversas formas de apreensão da realidade da formação e dos contextos clínicos, da orientação e das aprendizagens clínicas, a par com os novos papéis dos parceiros, continuam a criar necessidades de reflexão sobre processos de orientação ou de supervisão pedagógica.

Actualmente, surge um debate conceptual pela defesa das práticas de supervisão em parceria, em que as funções de orientação vão para além de questões normativas e formativas (*task framework*) focalizando-se nas funções restaurativas dos parceiros e que perpassam todo o processo supervisivo (Carroll, 1996 cit. por Macedo, 2007b). Estas praticas são fundamentadas em modelos com ênfase nas tarefas e nas funções de orientação, conforme a combinação apresentada por Ooijen (2000) ou ainda, apresentam-se na passagem para o modelo de aliança de supervisão (Cutcliffe *et al.*, 2001) (Cf. Cap. II - 1ª Parte).

Transparece que o trabalho colaborativo é transversal ao ensino clínico, englobando uma grande complexidade e variedade de situações, onde convergem em maior ou menor grau actores com os seus saberes teóricos e práticos, num mesmo compromisso de intervenções visando a orientação de estudantes.

Nesta perspectiva, no processo de orientação em parceria, as estratégias de supervisão são influenciadas, tal como refere Abreu (2008), pelas intervenções dos professores que devem minimizar eventuais isolamentos prejudiciais à aprendizagem dos estudantes e

promover a orientação, tendo em vista a sua autonomia, ajudando-os a adquirir competências mais complexas que desenvolvem em situação.

Neste sentido, as estratégias de supervisão permitem perspectivar a actividade dos professores em articulação com as mudanças nos modelos de formação dos ensinos clínicos.

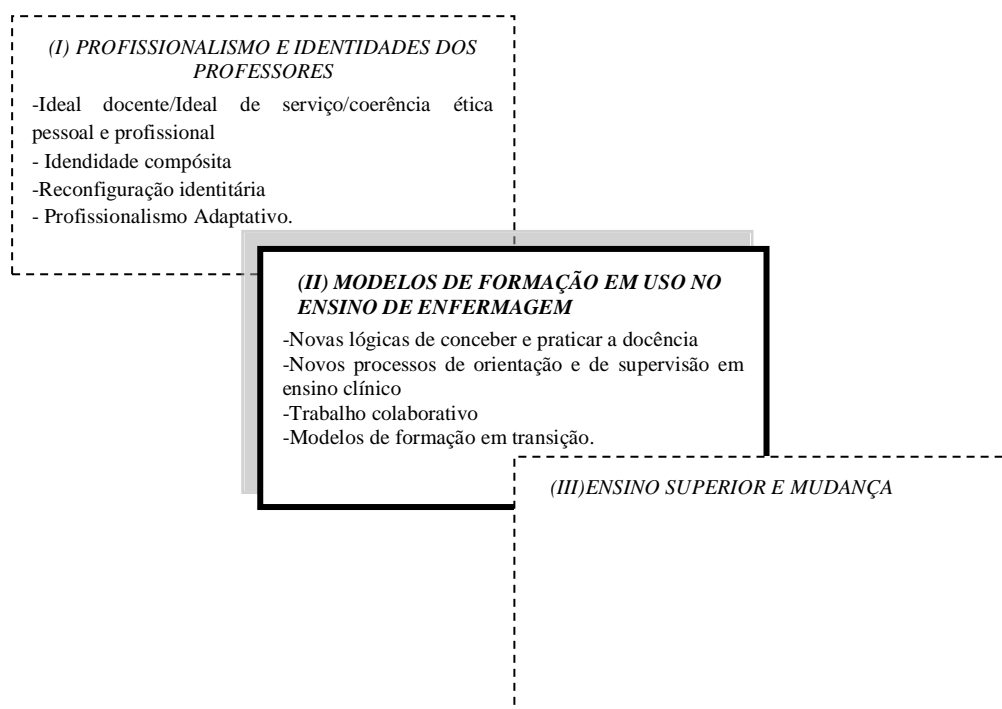
No seu papel de organizadores dos ensinos clínicos os professores orientam os estudantes na consecução de objectivos e de competências genéricas a serem desenvolvidas, através da sua presença negociada em contextos clínicos, pela disponibilidade, pelo apoio e pela segurança que transmitem, com vista à realização de trabalhos académicos e outros que aí se desenvolvem (Pereira, 2008).

Estes resultados sintetizam a opinião dos participantes sobre um modelo de formação em transição sustentado na evidência científica, na prática de cuidados simuladas ou reais, na formação, na experiência dos professores e na participação dos estudantes nos processos formativos, perspectivando-se que:

- O trabalho colaborativo permite a partilha de experiências e a aprendizagem inter-pares e promove, ao mesmo tempo, a reflexão colectiva, baseada na análise e resolução de situações concretas da prestação de cuidados, geradora necessariamente novo conhecimento profissional.
- Os processos formativos em colaboração implicam um espírito de cooperação entre os actores envolvidos, com vista à melhoria da prática de cuidados de enfermagem, requerendo actividades continuadas que para além de observação e análise das práticas englobam a planificação, o desempenho e a avaliação em conjunto dos processos formativos.

Como elementos a reter da análise do tema II *Modelos de formação em uso no ensino de enfermagem* salienta-se a necessidade de repensar esses modelos, surgindo assim, diversos modos de trabalho docente, o que se traduz nos modelos de formação em transição (Figura Nº 4).

FIGURA Nº 4 - MODELOS DE FORMAÇÃO NO ENSINO DE ENFERMAGEM



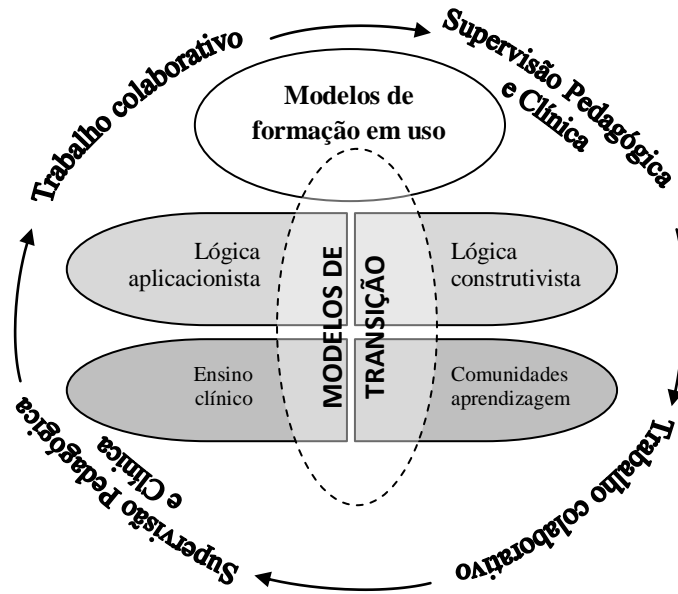
Verifica-se que a reconceptualização dos modelos de formação passa pelo reconhecimento do carácter formativo dos contextos formativos e de trabalho e ainda, pela criação de dispositivos que contemplam diferentes modalidades formativas, visando uma maior proximidade às realidades profissionais e perspectivando a crítica às que existem (Goodson, 2007).

A emergência de um *modelo de formação em transição*, tendo em conta os contextos clínicos e a transversalidade da experiência dos actores, permitirá recontextualizar a teoria e a prática, materializadas nos ensinos clínicos como momentos e espaços que fazem parte dos percursos profissionais dos professores, através de uma orientação competente, que se insere num trabalho colaborativo entre todos os actores da formação.

Neste modelo em transição está implícita a necessidade de institucionalização da formação pedagógica dos professores, que naturalmente tem de ser isomórfica àquela que são solicitados a fazer aos estudantes.

Representa-se na Figura Nº 5 o modelo de formação emergente da análise, que traduz o já referido processo de transição concretizado em novas lógicas de conceber e praticar o ensino de enfermagem.

FIGURA Nº 5 - MODELOS DE FORMAÇÃO EM TRANSIÇÃO



Os modelos de transição assim perspectivados englobam uma articulação entre os modos de trabalho pedagógico e os diversos processos colaborativos entre os actores que têm a responsabilidade da orientação de estudantes através de processos supervisivos em contexto de ensino clínico.

Ao nível do ensino de enfermagem as concepções dos docentes sobre o que é ensinar e aprender tornam a discussão e o debate conceptual indispensáveis sobre a orientação e supervisão integradas no trabalho colaborativo, dado que:

- O trabalho colaborativo visa a criação de acordos e compromissos através da participação, interesses e motivações dos docentes, dos orientadores clínicos e da organização formativa.
- O trabalho docente perspectiva-se com um cariz ecológico, promovendo a melhoria do trabalho em rede (estudantes, docentes e outros actores), toma características comparáveis às dos ecossistemas pela natureza interactiva das suas componentes.

Do conjunto dos resultados do tema *Modelos de formação*, pode inferir-se que no ensino de enfermagem, um trabalho contextualizado entre parceiros da formação pode ser facilitador das aprendizagens dos estudantes. Um trabalho assim perspectivado também potencia e agiliza os processos pedagógicos e de aprendizagem em contextos clínicos, com base na proximidade, na partilha de experiências, regendo-se por diversas parcerias,

negociações e interesses comuns, ao mesmo tempo que considera as mudanças dos professores e o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Também o trabalho conjunto sistemático e a divulgação do conhecimento construído em contextos formativos e clínicos, no sentido do desenvolvimento de comunidades de aprendizagem, como refere Rodríguez-Illera (2007), serão facilitadores da transição nos modelos de formação preconizada pelos professores.

3 – ENSINO SUPERIOR E MUDANÇA

A mudança apresenta-se transversal à análise dos discursos dos participantes, integrando algumas questões da dinâmica do ensino superior e incidindo sobre os papéis e competências dos professores de enfermagem e sobre as suas concepções e práticas.

As reformas⁷³ que foram acontecendo, ao longo do tempo no ensino de enfermagem estão consignadas em diversos normativos legais, designadamente no Decreto Lei nº 207 /2009 que procede à alteração de estatuto da carreira do pessoal docente do ensino superior Politécnico (aprovado pelo Decreto Lei nº 185/81, de 1 de Julho), bem como na Lei nº 62/2007 que consagra o regime jurídico das instituições do ensino superior e na Lei nº 38/2007 que aprova o regime jurídico da avaliação do ensino superior. As orientações que estão inscritas na legislação reflectem-se nas práticas dos professores de enfermagem.

O quadro de análise do tema *Ensino superior e mudança* desenvolve-se à luz de diversas dimensões:

- As mudanças no sistema educativo e as políticas globais, regionais, nacionais de ensino superior e ciência trazem um novo questionamento sobre a pedagogia de excelência que se requer para o ensino de enfermagem e para a ligação entre ensino e investigação.
- As mudanças que ocorreram e que continuam a acontecer nesta área do ensino superior dependem de factores sócio-culturais, económicos e políticos, influenciando o ensino de enfermagem e a profissão docente
- As mudanças nos valores e ideais profissionais tornam-se orientadoras de papéis, de competências, de saberes processuais e da experiência dos professores.
- A exigência pedagógica e a formação de professores impõem que os docentes sejam actores competentes, sujeitos activos que detêm um campo de produção, de transformação e de mobilização de conhecimentos específicos da sua profissão.

⁷³ O plano integrado de medidas estruturantes no domínio da reorganização da formação de enfermeiros, através do Decreto Lei nº 353/99 de 3 de Setembro que fixou as regras gerais do ensino de enfermagem no âmbito do ensino superior politécnico, e ainda, a integração das escolas de enfermagem em unidades mais amplas (institutos politécnicos, institutos politécnicos de saúde ou universidades) desenharam a reorganização da rede de escolas públicas.

Neste tema enformado pela mudança destaca-se um predomínio de UR nos discursos dos professores coordenadores (PCO) em relação aos professores adjuntos (PAD), o que pode indiciar uma diferença nos seus percursos e estatutos profissionais. Identifica-se que os professores coordenadores desempenham funções de coordenação de cursos e cargos em órgãos de gestão, enquanto os professores adjuntos estão ligados na sua maioria, às práticas em que se desenvolve o ensino clínico.

Para além das mudanças no ensino de enfermagem que se referem às que foram provocadas pela mudança para o ensino superior e reestruturações relativas ao início dos cursos de licenciatura em enfermagem, destacam-se outras que dizem respeito à preparação dos professores para os desempenhos dos novos papéis e competências que lhe são exigidos, face à introdução de novas lógicas de funcionamento nas escolas e à implementação do processo de Bolonha.

A discussão e ordenação das categorias seguiu o sentido dos discursos dos participantes que apresentam em primeiro lugar, preocupações relativas à reorganização do ensino, seguidas de opiniões sobre a estrutura curricular e sobre os papéis dos estudantes na dinâmica do ensino de enfermagem nas escolas. No cômputo geral da análise, a mudança nos papéis dos professores e os novos papéis emergentes em termos de quantificação de UR são as dimensões mais enfatizadas pelos participantes.

A apresentação destes dados também inclui a transição de papel, em que emerge o professor não com um mero transmissor do conhecimento mas como organizador da aprendizagem dos estudantes.

Seguidamente, apresenta-se a análise do tema *Ensino superior e mudança* que se considera central na globalidade da investigação, contendo a maioria das UR do estudo (PCO 636 UR; PAD 512 UR) como se pode verificar no Quadro Nº 19, onde está representada a distribuição de valores absolutos de UR das categorias e subcategorias por grupo de participantes.

QUADRO Nº 19 - TEMA III: ENSINO SUPERIOR E MUDANÇA

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	PCO (grupo A)		PAD (grupo B)	
Reorganização do ensino	_____	93	93	29	29
Nova estrutura curricular do curso de licenciatura	_____	85	85	56	56
Novos papéis dos estudantes	_____	19	19	24	24
Novos papéis dos professores	Mutação de papéis	275	439	231	403
	Investigação e ensino	151		118	
	Formação científica	13		54	
Total – 1148		636		512	

Neste tema, de entre as quatro categorias identificadas *Novos Papéis dos Professores* é a mais abordada pelos participantes de ambos os grupos (PCO 439; PAD 403) seguida das categorias *Reorganização do Ensino*, *Nova estrutura curricular* e *Novos Papéis dos Estudantes*.

A categoria *Reorganização do ensino* apresenta-se mais valorizada entre o grupo dos PCO (93 UR) e menos valorizada no grupo dos PAD (29 UR), dado que os professores coordenadores assumem cargos de gestão e de responsabilidade nas organizações enquanto os professores adjuntos não desempenham essas funções.

Na categoria *Nova estrutura curricular* (PCO 85 UR e PAD 56 UR) os participantes consideram o desenvolvimento curricular como um espaço e um tempo de mudanças aliados à reorganização do ensino, mas também a algumas dificuldades inerentes à implementação dos currículos dos cursos de licenciatura em enfermagem.

A categoria *Novos papéis dos estudantes* apresenta-se pouco valorizada no cômputo global do tema, surgindo com um total de 19 UR para os PCO e 24 para os PAD e traduz-se na referência a novas modalidades de trabalho.

Pode verificar-se que na categoria *Novos Papéis dos Professores* são salientadas, à frente nos discursos, as mudanças que ocorreram e que estão ainda a acontecer no ensino de enfermagem e que influenciam os professores, revelando-se no predomínio de UR na subcategoria *Mutação de Papéis* (PCO 275 UR e PAD 231 UR), a que se segue a subcategoria *Investigação e ensino* com 151 UR para os PCO e 118 UR para os PAD. A subcategoria *Formação científica* tem maior predominância no grupo dos PAD (54 UR), o que é compreensível porque alguns professores adjuntos necessitam de ingressar em lugares da carreira docente, o que se processará através de formação pós-graduada ou de

concursos, alcançando assim, categorias profissionais que os professores coordenadores já detêm (PCO 13 UR).

Em seguida, analisam-se as representações dos participantes sobre a influência que a mudança decorrente da integração no ensino superior teve no ensino de enfermagem, ao nível da sua reorganização posterior, da estruturação dos cursos e ao nível do desempenho docente.

3.1 - Reorganização do ensino

Na categoria *Reorganização do ensino* analisa-se a mudança no desenvolvimento institucional, considerando que a centralidade da acção docente tem lugar na escola e num espaço alargado de intervenção na comunidade em que o desenvolvimento do professor se processa.

O Quadro Nº 20 sintetiza os indicadores da categoria *Reorganização do ensino*.

QUADRO Nº 20 - REORGANIZAÇÃO DO ENSINO

Categoria	Indicadores
• Reorganização do ensino	- <i>Influência das orientações políticas</i> - <i>Mudanças nos modelos organizacionais</i> - <i>Diversificação de ofertas formativas</i>

A mudança consequente à integração do ensino de enfermagem no ensino superior é muito referida pelos participantes, no que diz respeito à instauração de novas lógicas de funcionamento das escolas devido a diversas *orientações políticas*, de mudança de tutela que se fizeram sentir, ao longo das últimas décadas.

Em relação à mudança para o ensino superior, eu acompanhei (...) e hoje o ensino de enfermagem não tem nada a ver com a escola de enfermagem antes da integração no ensino superior (...) sobretudo senti mais a diferença dessa mesma integração quando passámos para a tutela do ensino superior (...), para o Ministério de Educação (...) porque enquanto estávamos com a outra tutela [do Ministério da Saúde] penso que essa diferença não foi tão marcada (...) isso não nos deixou cortar o cordão umbilical que tínhamos com a entidade empregadora que era o Ministério da Saúde (...) a partir do momento, penso que foi em 2000... houve uma mudança quase que radical (...) que foi imposta e que obrigou a própria instituição a organizar-se num modelo de ensino superior (PCO2, REE - 1; 2; 3; 4; 5).

O discurso de PCO2 refere-se a um período (de mudança de tutela nos anos oitenta do século anterior) em que ocorreu a transição para o ensino superior, mas que se sentiu com mais acuidade na mudança que ocorreu com a implementação dos cursos de licenciatura (1999/2000) que se efectivou através de uma transformação profunda nas lógicas de

funcionamento das escolas e consequentemente na docência, o que remete para a universitarização (Cf. Capítulo I, 1ª Parte).

No entanto, a transição para o ensino superior foi percebida por PCO6 de uma outra forma, em que enfatiza a mudança nos professores e não tanto nas transformações organizacionais induzidas pela tutela.

(...) aquilo que se mudou tem a mais a ver (...) com a nossa vontade de mudar, com a nossa própria evolução, as próprias aprendizagens enquanto docentes do que propriamente com imposições vindas fosse de onde fosse (...) [a mudança aquando da integração no ensino superior] (...) ficou um bocadinho entregue a nós. E se calhar muito bem entregue, nalguns aspectos. Houve coisas que mudaram, outras que se calhar não mudaram (PCO6, REE - 52; 53).

Pode-se inferir que o período de integração para o ensino superior, por um lado, foi considerado marcante por via das orientações políticas de que resultou um funcionamento diferente na vida das escolas. Por outro lado, salienta-se a mudança nos professores e nas suas diversas actividades pautadas pela adaptação às diversas reformas.

Para além da mudança *nos modelos organizacionais* é apontada aquela em que os professores foram incitados a participar nas decisões das organizações formativas.

(...) dado que a própria organização escola funcionava num modelo diferente, “obrigou”, entre aspas, a que todas as outras áreas ...sofressem essa (...) [mudança] para responder a modelos de funcionamento vindos do Ministério (PCO2, REE-6)

(...) hoje a escola é diferente da escola que conheci há vinte anos quando comecei aqui a trabalhar (...) [e actualmente] (...) a postura também dos próprios docentes [mudou] (PCO2, REE - 11; 12).

(...) obrigou também a escola a funcionar num modelo democrático, com os órgãos eleitos, com os seus estatutos publicados. Os estatutos das escolas também vieram obrigar a que a escola se organizasse de outra forma e que houvesse uma participação activa de todos os docentes (PCO2, REE-19).

Parece evidenciar-se a influência das orientações políticas no ensino, ao nível da dinâmica das escolas de enfermagem, o que vai ao encontro de estudos de Barroso (2003) quando refere que, ao nível organizacional, a transformação dá-se, muitas vezes, desde o centro (orientações legais) para a periferia (funcionamento organizacional e dos profissionais).

Os professores estavam motivados para mudar e integraram as mudanças ao nível da nova organização do ensino de enfermagem, mas o poder político impôs outras, provocando-lhes algumas dúvidas sobre o ingresso nas universidades e institutos politécnicos.

... há aqui uma outra questão (...) é se a universidade nos vais aceitar como ensino universitário, ou como escolas politécnicas no ensino universitário. Primeiro aspecto. Segundo aspecto é: as universidades estão-

nos a querer, assim como os institutos politécnicos, nas suas organizações, não é pelos bons olhos dos enfermeiros ou das enfermeiras! (PAD3, REE-57)

... ainda uma outra questão de que eu tenho muito receio. O que é que eu tenho a recear até certo ponto? ... é se nós, ao irmos para a universidade... (...) e eu sou dos primeiros a dizer: “Vamos embora!” Mas, quer dizer, não vamos perder autonomia? ... (PAD3, REE - 58).

São colocadas por PAD3 diversas questões sobre a entrada nas universidades e institutos politécnicos como a perda de autonomia dos docentes, quando da eventual inserção do ensino de enfermagem na universidade. Emerge aqui uma antiga questão sobre as funções originárias dos dois subsistemas: o politécnico e o universitário, bem como sobre as condições de paridade entre eles. Uma perspectiva comumente aceite é que a dimensão profissionalizante dos cursos do ensino superior politécnico^{xlii} se orientava para cursos caracterizados por uma dimensão mais prática, conferindo competências operativas aos estudantes, ainda que sem prejuízo do nível de exigência inerentes à sua condição de ensino superior. Nesses cursos, a investigação, ao longo do tempo, passa a ser considerada uma missão, embora subsista a ideia de poder ser considerada menos exigente do que na universidade e mais aplicada do que fundamental.

A maior parte dos professores participantes reflecte sobre a necessidade de produção de investigação como competência docente. Esta competência tem sido uma característica da universidade, mas no ensino superior politécnico existem referenciais que remetem para os cursos profissionalizantes mais voltados para o mercado do trabalho e menos para a investigação. Este propósito do ensino superior politécnico tem lógicas regionais e de cursos de curta duração, cujo carácter multidisciplinar visa um desenvolvimento de perfis profissionais para a empregabilidade (Almeida e Costa, 2000).

O modo como os participantes referem que se efectivou a universitarização mostra que o ensino de enfermagem ainda tem um forte carácter profissionalizante e uma forte orientação para o trabalho no terreno possuindo escassa produção ao nível da investigação.

Na própria universidade, nós vamos ser convocados a pertencer a um corpo docente que está realmente habituado a responder ao seu conteúdo funcional de uma forma diferente da que nós respondemos (...) se eu até aqui poderia consumir as minhas horas e o meu trabalho dedicado a uma vertente do ensino e da organização do ensino, mas sempre muito à volta do ensino. As próprias solicitações (...) no futuro obrigam-nos a olhar para outras áreas de intervenção (...) [deve olhar-se] (...) para a investigação (...) nomeadamente a divulgação de conhecimento que tem sido, de facto, um parente pobre. Fica sempre na lista de prioridades... está lá... está na lista de prioridades mas geralmente em último lugar (PCO6, REE - 60; 61; 62; 63).

Parece verificar-se pelo discurso de PCO6 que a necessidade de produção e divulgação de investigação, para além do ensino, se torna um imperativo natural e um meio para aumentar a qualidade e a eficácia do trabalho docente, promovendo a redefinição de prioridades e um novo modo de conceber a profissão.

Para além disso, em alguns discursos está patente que as novas lógicas de funcionamento no ensino de enfermagem passam pelas relações inter-institucionais.

[a mudança] (...) não [é] apenas com o ensino superior, é também... com os novos modelos de gestão dos contextos (...) as nossas relações com as instituições de saúde têm que ser outras (...) têm que ser outras, com contratos [contratos como nas] empresas, vamos lá falar em termos empresariais (...).(PCO2, REE-161; 162).

Nesta linha, alguns participantes mencionam a importância do estabelecimento de relações inter-organizações inspiradas em modelos empresariais como um forte indicador de mudança no ensino de enfermagem.

A diversificação de ofertas formativas para diversos públicos actualmente impõe-se para a sobrevivência das escolas de enfermagem, quer estejam inseridas nos politécnicos ou nas universidades de acordo com as novas regras para o ensino superior.

Eu prevejo que as escolas de enfermagem têm que enveredar para outras formações. Apesar de haver uma resistência da maior parte das direcções e dos docentes em não querermos fazer nada que não seja ligado ao ensino superior. Mas com Bolonha, com os ECTS [com] os cursos tecnológicos, com a duração de um a dois anos do 2º ciclo, etc.... em que esses cursos podem ser creditados para uma licenciatura em enfermagem ou outros níveis... nós temos que construir um puzzle com uma estratégia formativa que contemple os ECTS em licenciaturas, mestrados e doutoramentos. E pós-graduações (PCO2, REE-167).

Transparece uma mudança que pode significar uma *nova cultura profissional* na procura de novos produtos formativos em que a escola tem de responder com diversas ofertas à comunidade como exigência actual da enfermagem e do seu ensino. A necessidade de regulação do mercado e as questões da viabilidade económica das escolas alarga a procura de diversos públicos o que pode ter alguma semelhança com a situação inglesa do sistema de ensino, em que as organizações educativas se aliam em torno do interesse e do bem público e se instituem como opções aos modelos de financiamento, o que de acordo com Barroso (2003b), pode ser uma alternativa ao financiamento apenas do Estado, em que se procura outras formas de subsistência institucional.

É reconhecido o paradoxo contemporâneo da economia mundial quando ocorre uma mudança no profissionalismo causada pela mutação dos públicos alvo dos sistemas de ensino e neste caso, as escolas e universidades são consideradas quase-mercados, dado

que exigem a satisfação do cliente, avaliação, qualidade e pagamentos pelos resultados profissionais. Trata-se de uma forma de interferência do neoliberalismo que através da prestação de contas, avaliação e regulação da docência influi na manutenção dos ideais profissionais docentes (Sikes, 2009).

3.2 - Nova estrutura curricular

Uma mudança identificada, nos discursos dos participantes, refere-se à organização e desenvolvimento currículo, em que se salientam orientações sobre a qualidade pedagógica e a eficácia dos resultados do ensino.

As reformas dos sistemas de ensino criam a necessidade de melhoria dos programas curriculares e das actividades que docentes e estudantes desenvolvem ao nível dos programas curriculares.

Actualmente, estes programas nos cursos de enfermagem orientam-se para a transversalidade e articulação disciplinar, visando a formação integral de estudantes ou de profissionais.

Seguidamente ilustra-se no Quadro N° 21 a categoria *Nova estrutura curricular*.

QUADRO N° 21 - NOVA ESTRUTURA CURRICULAR

Categoria	Indicadores
• Nova estrutura curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Transversalidade do conceito de cuidar - Integração disciplinar - Aproximação ao terreno - Ensino em alternância - Dificuldades na implementação

No que se refere ao desenvolvimento curricular, a experiência dos participantes situa-se nos cursos de licenciatura em enfermagem na fase de adequação ao processo de Bolonha e portanto, os discursos apresentam características de um forte processo de mudança.

As opiniões da maioria dos participantes focalizam-se na diversidade e complexidade curricular, na necessidade de integração disciplinar e na transversalidade do cuidado de enfermagem ao longo do curso.

[a conceptualização do cuidado de enfermagem] *no curso tem que estar em todo o lado (PCO1, DCU-60) o curso é sobre o cuidado de enfermagem. O cuidado de enfermagem no sentido (...) [da construção da disciplina] (...) para isso, o curso não pode ser um mero somatório. Por isso é que me parece importante*

que haja muita comunicação. Porquê? Porque a enfermagem é, se quiseres, a ciência da complexidade. E não da simplicidade. Portanto a simplicidade é avessa, é favorável a um currículo bem compartimentado (...) (PCO1, DCU – 60; 61; 62)

A apreciação do currículo actual feita por PCO1, na óptica das vantagens de um currículo de integração disciplinar em que o *cuidado de enfermagem* se configura transversal ao curso de licenciatura.

Num período de adequação ao processo de Bolonha, diversos participantes comparam o currículo actual com currículos anteriores, sobretudo quando revelam que a interdisciplinaridade enriquece o conceito de cuidado de enfermagem como pilar fundamental da construção da disciplina.

(...) Em termos de currículo, de facto o currículo é um currículo muito diferente do que era, no sentido das áreas afins das ciências sociais que contribuem para a disciplina de enfermagem (...) Embora também no meu curso já existissem, penso que agora a abertura a áreas muito paralelas e que contribuem para o enriquecimento também da disciplina de enfermagem é maior (...) é-lhes dada a relevância numa medida certa (...) sempre como necessárias (...) [e] concorrendo [para a disciplina] (PAD2, DCU - 23; 24; 25).

As reflexões de alguns participantes indiciam que a tessitura curricular oscila entre as mudanças curriculares introduzidas e a falta de articulação disciplinar, o que acarreta dificuldades no desenvolvimento da disciplina de enfermagem.

[as disciplinas tinham de ser] (...) tudo interligado. E estas várias ligações das várias disciplinas que vão dar o cuidado de enfermagem não se fazem. Fazem-se no último ano, tenta-se fazer no último ano, mas ainda assim espartilhado, em que cada [estudante] estuda o cuidado de enfermagem numa área, numa determinada situação (PAD6, DCU-76).

Para diminuir as dificuldades de operacionalização do currículo, é apontada a articulação disciplinar que terá lugar na interface de todos os saberes pedagógico-didáticos e no desenvolvimento de competências dos professores.

A maioria dos participantes defende, em oposição a uma concepção atomista de currículo, a organização por áreas disciplinares ou pluridisciplinares interligadas, o que vai ao encontro do currículo de integração, que enfatiza uma organização da aprendizagem por diversas disciplinas e uma interligação de conhecimentos variados, com vista a proporcionar experiências de aprendizagens mais significativas, conforme preconizado por Gimeno (1992).

A necessidade de um currículo de *integração disciplinar* que se preconiza para o ensino de enfermagem baseia-se no ensino em alternância, em alternativa a um currículo compartimentado que é alvo de críticas de PAD6.

[actualmente] *não há uma coerência. Aliás, não há coerência depois para o terceiro ano, nem para o quarto ano. Sinto que não há ligação [o cuidado de enfermagem, como organizador de currículo faz-se] (...) espartilhando, completamente, consoante as áreas de saber, consoante as disciplinas (PAD6, DCU-42)*

A maioria dos discursos revela a importância da recursividade de saberes teóricos e práticos com críticas aos programas curriculares actuais.

Porém, constata-se que alguns participantes apresentam discursos paradoxais em relação ao desenvolvimento curricular.

(...) Quando se estrutura um ano qualquer da licenciatura e (...) se pensa nele sob o ponto de vista teórico, eu acho que deve ser sob o ponto de vista teórico em paralelo com a prática, com o ensino clínico (...) e isto é que deve ser trabalhado (PCO4, DCU-74).

O discurso de PCO4 identifica o desenvolvimento curricular que se traduz na normatividade da teoria-prática. A alternativa ao reducionismo disciplinar e a implementação de novos modos de conceber a acção educativa para diminuir o desfasamento entre momentos distintos de teoria e prática, incrementando o *ensino em alternância*. Para tal, considera-se a transversalidade disciplinar face às *exigências da prática* em consonância com uma *aproximação ao terreno*, que contém elementos formativos de grande riqueza, permitindo apontar para a construção de consensos em torno de mudanças a implementar nos currículos.

Uma das sugestões que eu tinha [para o novo plano de estudos da ESEL] era a importância da investigação... articulada com a prática, a iniciar-se no primeiro ano do curso (...) neste [novo] plano de estudos (...) Como é que eu quero pôr um aluno a pesquisar e a seleccionar bibliografia se não lhe dou no início do curso as bases para ele saber fazer essa selecção? (...) [os estudantes] têm que ter [investigação desde o 1º ano] para reflectirem e criticarem (PCO7, DCU - 28; 29).

Alguns dos discursos parecem sugerir o currículo como um projecto em construção, sendo assim possível encontrar os critérios para a fundamentação do campo de estudos da realidade curricular e do seu terreno epistemológico, dado que a organização da aprendizagem dos estudantes se poderá desenvolver em função de um projecto e de investigação em contextos específicos, tal como afirma Pacheco (2004).

Todavia são encontradas algumas dificuldades na concepção e na operacionalização de cursos que apontam para diferenças entre a orientação e o desenvolvimento curricular.

[a realidade é diferente] (...) daquilo que se preconiza... nós idealizamos um currículo que seja (...) ideal, para o perfil daquele profissional, neste caso os enfermeiros (...) depois o contexto... (...) o nosso curso é prático (...) e às vezes o contexto também o modifica (...) em termos de teoria (...) nós queremos, muitas das vezes, dar muito conteúdo para o pouco tempo que nós temos (...) há constrangimentos no

desenvolvimento de determinado tipo de... [currículo] (...) queremos dar muito conteúdo porque (...) queremos que o aluno saia como profissional ideal (PCO5, DCU - 10; 11; 12).

É reconhecido por alguns dos participantes que o currículo comporta inúmeras problemáticas, tal como a transmissão massiva de conhecimentos e o facto de se formarem muitos licenciados, o que se apresenta como fonte de dificuldades na operacionalização do currículo. Preconizam que a organização de um currículo se realize numa lógica matricial, onde os saberes disciplinares da enfermagem sejam atravessados por saberes transversais, unidades curriculares teóricas, teórico-práticas ou práticas numa estrutura horizontal.

A concepção dos cursos de enfermagem é indicada para responder a uma organização curricular que privilegie o código integrado das unidades curriculares por oposição ao código compartimentado em consonância com as orientações e mudanças no ensino de enfermagem.

O desenvolvimento curricular, assim entendido, aponta para que as aprendizagens, as experiências de estudantes e de professores se desenvolvam com base na auto reflexão, auto-formação e no pensamento crítico. A noção de currículo idealizada pelos participantes enquadra-se num processo formativo em construção e transdisciplinar, implicando ao mesmo tempo, unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo ou oficial e ao nível do plano real. Isto indica que o currículo é uma prática pedagógica resultante da interacção e confluência de várias estruturas (política, administrativas, económicas, culturais, sociais e escolares), na base das quais existem finalidades educativas e responsabilidades partilhadas pelos actores.

3.3 - Novos papéis dos estudantes

Na análise desta subcategoria considera-se que os professores promovem o incentivo à capacidade auto-formativa dos estudantes para assumirem responsabilidades pela sua própria aprendizagem.

Os diferentes cenários de aprendizagem são descritos por Entwistle (2001) atravessando diversas abordagens, desde a abordagem superficial (reprodução passiva) à abordagem aprofundada (transformação activa) e à abordagem estratégica (organização reflexiva). Estes cenários são sucessivos, ao longo de um percurso académico, revelando-se de desenvolvimento moroso, apesar do investimento dos professores nas actividades pedagógicas e da reflexão sobre novas estratégias de ensino.

Ilustramos, seguidamente, no Quadro N° 22, a categoria *Novos papéis dos estudantes* e respectivos indicadores.

QUADRO N° 22 - NOVOS PAPÉIS DOS ESTUDANTES

Categoria	Indicadores
• Novos papéis dos estudantes	- Adaptação à lógica do ensino superior - Participação na academia - Optimização do trabalho autónomo

Face à assunção de estratégias de ensino-aprendizagem relativas ao trabalho autónomo dos estudantes, segundo os novos requisitos indicados pelo processo de Bolonha, à nova conjuntura e ao desenvolvimento de novas competências de estudantes e professores, os participantes defendem uma mudança de metodologias visando a melhoria do processo formativo.

Diria que a mudança foi a de levarmos os estudantes a centrarem-se noutros aspectos, e nós próprios, e eu própria (...) começar a centrar-me numa outra lógica [diferente da tradicional] (...) um estudante do ensino superior tem que ser uma pessoa capaz de desenvolver saber-fazer em áreas específicas, até pela componente muito prática da profissão para que se está a preparar (...) [o estudante] precisava [também] de desenvolver uma capacidade de conceptualizar, de reflectir, de analisar, criticar, pesquisar, diferente (PCO6, PES – 16; 17; 18).

O discurso de PCO6 vai ao encontro de outros participantes que revelam que os estudantes devem desenvolver o pensamento crítico, ao longo do seu percurso académico, bem como as competências de resolução de situações em consonância com as finalidades de formação de nível superior.

A representação de alguns dos professores sobre os estudantes e sobre os processos de mudança no ensino superior denota a necessidade de *adaptação dos estudantes* no quotidiano académico.

[as mudanças] vêm-se também no dia-a-dia, até com os estudantes e a postura deles, também (...) não tenho dúvida de que [os estudantes] têm uma postura muito parecida, por exemplo, com os estudantes doutros contextos do ensino superior (...) até pelo tipo de (...) traje académico [e] por participarem com outras instituições do ensino superior nas actividades que têm conjuntas... Eu penso que eles se posicionam muito de uma forma equivalente. (PAD2, PES - 11; 12; 13).

O estudante, de facto, participa quando é solicitado a participar numa série de decisões... e, na vida escolar, não só nos órgãos [de gestão] onde ele já participa, no entanto com um número pouco expressivo... estou-me a lembrar do [conselho] pedagógico (...) também] têm a associação de estudantes. (PAD2, PES - 57; 58).

Para estes professores, os estudantes *participam na vida da escola*, pertencendo já a diversos órgãos de gestão e académicos, embora actualmente se denote um número pouco expressivo, eventualmente pelas inúmeras actividades lectivas que têm.

É indicado que os professores estimulam a participação dos estudantes nos órgãos de gestão e na vida das escolas, o que tem correspondência no referencial de competências, no domínio das competências sócio-pedagógicas e na capacidade de motivação.

Assim, o estímulo à implicação dos estudantes na vida da escola pressupõe a sua responsabilização.

[a mudança] (...) tem que ser também do estudante, muito do estudante. O estudante tem que ser provocatório... o espaço tem que ser aberto, há aqueles estudantes que preferem, porque já têm dados e até evidência científica que algumas posturas que vêem [por exemplo na prática clínica], algumas intervenções estão desadequadas e questionam e enfrentam, e por vezes com conflito aberto (PAD2, PES - 85).

... mas é verdade [mudaram os alunos, mudaram os professores, mudaram as nossas obrigações, e mudaram as perspectivas] (...) sente-se em termos de exigência. Os alunos são mais exigentes. Em termos do conhecimento, também. Mas às vezes são mais em termos dos direitos. Acho eu, em termos dos direitos... (PAD7, PES - 63).

A maioria dos participantes considera que, face às diversas mudanças na academia, os estudantes se tornam mais exigentes, ao mesmo tempo que os papéis dos professores se alteram. A heterogeneidade dos estudantes permite reflectir na forma como aprendem e se formam, como adultos jovens que participam com o seu *background* cultural e experiencial, visando a inserção no mercado de trabalho (Esteves, 2007).

Retomando as propostas sobre projectos formativos, parece abrir-se a possibilidade do incentivo à reflexão que desafia os estudantes de enfermagem ao investimento na auto-aprendizagem e à participação no processo formativo. Trata-se de algumas orientações que se encontram, actualmente, inscritas nos currículos dos cursos de licenciatura em enfermagem.

3.4 - Novos papéis dos professores

Da análise dos dados, ressalta que a mudança acarreta um conjunto de novos papéis dos professores que ultrapassam, muitas vezes, as funções de ensino, impondo-se outros, nomeadamente no domínio da investigação, que abrangem uma diversidade de actividades docentes.

Na categoria *Novos papéis dos professores* verifica-se que no léxico de ambos os grupos de participantes se introduz a designação de *facilitador ou educador* em vez de *transmissor* de conhecimentos, o que indica convergências no conjunto da análise.

Nesta categoria destacam-se as subcategorias *Mutação de papéis*, *Investigação e ensino* e *Formação científica* com os respectivos indicadores, que se apresentam seguidamente no Quadro N° 23.

QUADRO N° 23 - NOVOS PAPÉIS DOS PROFESSORES

Subcategorias	Indicadores
• Mutação de papéis	<ul style="list-style-type: none"> - Novo modo de conceber o ensino - Novas metodologias e estratégias pedagógicas - Passagem de papel de transmissor para facilitador - Especificidades das funções de professor coordenador e adjuntos
• Investigação e ensino	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de investigação para o desenvolvimento da disciplina de enfermagem - Desadequação entre investigação e prática - Afastamento entre ensino e investigação - Dificuldades no desenvolvimento e divulgação da investigação
• Formação científica	<ul style="list-style-type: none"> - Preparação científica para funções na academia - Necessidade de formação doutoral - Pertença a unidades de investigação

3.4.1 - Mutação de papéis

Os desafios sistemáticos provocados pelas mudanças estruturais que ocorrem nos sistemas de ensino apontam para um novo modo de o conceber, de o implementar e de reformular as concepções e práticas pedagógicas dos professores, quer em ensino teórico e teórico-prático, quer em ensino clínico.

Nos discursos dos participantes revela-se a dimensão mais tradicional do ensino de enfermagem que engloba uma lógica aplicacionista e reprodutora (Cf. Tema modelos de formação em uso). No entanto, estes professores deixam transparecer um desejo de mudança nas suas práticas apontando para uma lógica de formação integral da pessoa como actor social.

[houve mudança] e há diferenças (...) há diferenças porque eu acho que se falava muito em ensino e a perspectiva agora é de educação. No sentido de o ensino ter sido algo muito específico, muito compartimentado, e a educação no sentido geral e abrangente (...) o ensino, quando eu falo, era nessa perspectiva [unidireccional]. Era nesse caminho. Era ensino. Ensinávamos [agora] Educa-se (...) [É] algo

que ultrapassa um pouco a profissão de enfermagem. Além de preparar o indivíduo para [ser] (...) enfermeiro, prepara-se também como pessoa, como cidadão (PAD4, PDE – 22; 23; 24; 25).

Torna-se patente, no discurso de PA4 a mudança de papel do professor e a passagem do conceito de ensino para o de educação de onde surge o *papel de facilitador* que dá ênfase a um papel alargado de orientador da formação ao longo da vida, ao invés do papel do professor mestre conotado com o papel de transmissor de conteúdos de ensino (Blin, 2001).

Na perspectiva de um *novo modo de conceber o ensino*, a maioria dos discursos revela o questionamento sobre algumas orientações do processo de Bolonha que influenciam a docência, deixando transparecer um conjunto de preocupações sobre as novas competências, integradas nos novos papéis destes professores.

E de facto, preocupa-me o processo de Bolonha (...) porque exige uma maior autonomia deles e mais supervisão e orientação da nossa parte. Nós não estamos muito habituados, também (...) Nós sentimos... penso, e também falo muito por mim (...) insegurança... será que eles conseguem, será que eles estão a aprender? (...) Eles e nós! Como é que eles vão rentabilizar este tempo... (...) existe um trabalho de casa nosso, que temos que preparar muito bem para podermos dar-lhes ferramentas para eles seguirem... agora, como é que eles vão rentabilizar aquele tempo? Será que eles se vão desorganizar? (PAD5, PDE – 25; 26).

A maioria dos participantes identifica algumas dificuldades que a mudança que o processo de Bolonha introduz, tal como a falta de hábitos de estudo dos estudantes que vêm do ensino secundário e consequentemente as dificuldades na sua proactividade.

As diversas mudanças e a imposição do processo de Bolonha parecem ter influência no planeamento, na organização, na transmissão de conteúdos e na selecção de estratégias formativas.

Contudo, os obstáculos podem ser ultrapassados quando existe o desejo de mudança, parecendo perspectivar-se diversos papéis destes professores face à *introdução de novas metodologias e estratégias pedagógicas* que se tornam activas e cooperativas.

(...) porque uma pessoa para conseguir dar resposta a um conjunto de problemas e não tem tempo para se preparar para mudar [e inovar] (...) mas é engraçado que onde eu sinto que se consegue (...) onde eu consigo às vezes fazer de forma diferente, tentando levar os estudantes para um caminho distinto, é quando tenho que fazer algo de novo, que é mesmo fazer algo de novo. E aí a perspectiva já é outra (...) quando se vai trabalhando com partes do currículo que já vêm de trás, acaba por não funcionar (...) (PCO6, PDE - 34; 35; 36).

(...) às vezes desabafamos: “Aí que vontade de fazer isto tudo de uma maneira diferente!” E às vezes prometemos: “Para o ano vai fazer-se assim e assim...” mas às vezes não se consegue (PCO6, PDE - 46).

Pode inferir-se do discurso de PCO6 que as inovações, nas práticas pedagógicas se perspectivam como tomadas de decisão do próprio professor, apesar de existirem por vezes, constrangimentos para introduzir reformulações curriculares.

Verifica-se também uma clara vontade de ser detentor do papel de professor inovador, enquanto planificador de currículos desenvolver programas curriculares que fazem parte da organização de cursos ou de unidades curriculares.

Nesta óptica, as mudanças ao nível das práticas dos professores enquanto processo individual podem ser voluntárias, impostas, incluídas (ou não) em programas de desenvolvimento profissional e exigidas (ou não) pelas organizações (Flores, 2004).

Os professores enfatizam o respeito e as boas relações com os estudantes como parte integrante do *papel de orientador* ou tutor.

De alguma maneira, o professor tem que fazer um suporte emocional, não só teórico e técnico, mas emocional, destes nossos alunos, destes nossos estudantes (PCO5, PDE -61).

(...) [o professor tem um papel] (...) como mediador, como orientador e (...) de suporte emocional do crescimento da pessoa do ponto de vista... emocional (PCO5, PDE - 64).

Parece manifestar-se o papel de orientador, no qual o professor apoia, encaminha e dá suporte, o que deixa antever novas formas de estar e trabalhar com os estudantes, tendo em vista aprendizagens mais eficazes.

Evidencia-se uma dimensão pedagógica correspondendo ao domínio da motivação que aí tem expressão.

- *Atender às necessidades formativas dos estudantes;*
- *Adequar o processo ensino-aprendizagem a variáveis psico-sociais dos estudantes;*
- *Adequar os contextos formativos à singularidade dos estudantes;*
- *Proporcionar bom clima de trabalho;*
- *Promover auto-estima dos estudantes;*
- *Estimular os estudantes para diversas modalidades formativas.*

Para além destas, detectam-se ainda outras competências pedagógicas no domínio da intervenção, igualmente inscritas no referencial (Cf. Quadro N° 24).

- *Criar interações com diversos grupos.*
- *Promover: progressão de aprendizagens; sequências didáticas; articulação com diversos conteúdos disciplinares;*
- *Promover: autonomia; pro-actividade nas situações de aprendizagem; raciocínio crítico; atitude investigativa;*
- *Promover: desenvolvimento pessoal e social.*

Constata-se que essas competências englobam o papel de orientador ou tutor e apelam a uma gestão interactiva do processo formativo.

[o docente deve ser companheiro, orientador e] (...) tutor... seja o que for. Mas, quer dizer, não ser portanto o professor formal que tem muita teoria... mas andar a par e passo com o estudante. Eu penso que isto de alguma maneira faz crescer o aluno. Há muito respeito... - (PCO5, DPR-135) (...) eu penso que hoje em dia nas escolas de enfermagem temos essa noção e que respeitamos muito os estudantes, acho que sim, quer na teoria, quer na prática (PCO5, PDE - 136).

Destacam-se diversos modos de trabalho docente com os estudantes que PCO5 enfatiza como a responsabilidade mediada por valores, designadamente o respeito pela singularidade dos estudantes com vista ao seu desenvolvimento que se processa através da orientação e da responsabilidade, revelando-se assim, uma perspectiva construtivista do ensino.

Perspectiva-se também, um professor que incentiva relações bidireccionais professor-estudante e selecciona estratégias adequadas às práticas pedagógicas, podendo tomar uma forma de mediação, regulação, tutoria ou facilitação do ensino-aprendizagem, coincidindo com o que refere Altet (2000).

Relativamente às funções de professor coordenador e adjunto consignadas nos normativos legais, apenas uma minoria de participantes se refere aos papéis dessas categorias profissionais.

Essas funções [dos coordenadores] estão previstas nos nossos estatutos. Temos um coordenador de curso previsto nos estatutos e portanto temos funções para esse coordenador (...) não temos [professores] adjuntos todos ligados aos coordenadores (...), os coordenadores são os coordenadores também dos departamentos (...) são cinco e são geridos por um coordenador (...) todos os outros coordenadores que estão no departamento e os adjuntos, na linha hierárquica, dependem desse coordenador. Há uma supervisão, uma gestão, uma orientação (PCO2, PDE - 87; 88; 89).

As funções dos professores coordenadores são identificadas pelas múltiplas funções que desempenham. Mas, vejamos o discurso de PAD1 que apresenta uma reflexão diferente sobre as funções de professor coordenador.

Há pouco tempo é que há professores coordenadores (....) as pessoas ligam muito mais (...) [por exemplo] eu por ser professor coordenador tenho que, ou devo fazer parte de um órgão qualquer que pode ser importante, de uma comissão qualquer... isto neste momento é levado de uma maneira mais séria do que propriamente as funções de coordenação de ano, de uma disciplina, de uma prática, de agregação de disciplinas, de coordenar efectivamente como é que as coisas se processam, quer em termos teóricos ...(...) [ou práticos] (PAD1, PDE - 34; 35).

Transparece aqui uma crítica às funções dos professores coordenadores que são consumadas na vida da escola, no trabalho pedagógico, na coordenação de cursos, no

trabalho lectivo e nos ensinamentos clínicos, sendo que esses professores devem coordenar e englobar os projectos formativos das escolas. As funções identificadas diferem das que estão inscritas na legislação para o professor coordenador^{xliii}.

Importa explicitar que as competências identificadas são entendidas como sendo de banda larga e integrantes dos papéis dos professores, o que indicia que estes devem também ser responsáveis pela dinâmica da academia (inter-organizacional) e pelo trabalho colectivo (inter-pares).

Nos discursos dos participantes identificam-se algumas das competências preconizadas por Perrenoud (1999) que integram as funções dos professores, em geral e as dos professores de enfermagem, em particular.

A substituição do papel de transmissor pelo de facilitador surge com uma constante nos discursos, tornando-se indicador da mudança do papel do professor e que tem expressão em múltiplas dimensões no referencial de competências em que são assinaladas competências no domínio sócio-organizacional, ao nível da gestão educativa, da articulação com o colectivo profissional e da implicação dos estudantes na vida da escola, sendo que alguns dos discursos manifestam essas competências.

3.4.2 - Investigação e ensino

Reconhece-se aos professores do ensino superior o papel de investigador como uma responsabilidade inerente à profissão docente. Os participantes consideram importante o desenvolvimento de investigação na prática da enfermagem.

[o objecto de investigação há-de ser na prática de cuidados] *isso não tenho a menor dúvida. E se não for assim, a nossa disciplina não evolui. Não tenho a menor dúvida (...)* [assim está-se a construir a disciplina de enfermagem] (...) *com certeza!* (...) [Com os enfermeiros] (...) *com certeza que fazem parte de um todo e sem dúvida que (...)* (...) *os saberes da prática... emergem da prática.* (PAD2, PDE - 102; 103; 104; 105).

(...) quem está de facto agora... [a fazer] os mestrados, os doutoramentos, as agregações, por aí, na nossa disciplina percebe que... de facto, a sua investigação tem sido feita na prática clínica (...), fazendo emergir de lá o saber, também. Está lá o saber, é só demonstrá-lo (PAD2, PDE - 108).

Transparece no discurso de PAD2 que o papel de produtor de conhecimento e promotor de investigação se impõe, cada vez mais, através da descoberta de conhecimento implicado nas práticas.

O desenvolvimento da investigação deve considerar o reconhecimento da disciplina de enfermagem, mas também a dificuldade acrescida originada pelo afastamento dos professores dos contextos clínicos.

...nós escola, neste momento, com esta história da carreira, passámos para a carreira do ensino superior, afastámo-nos também da prática (...) não tenho dúvida, há um afastamento [da prática de cuidados]. Há um divórcio e, por muito que a gente queira, estamos longe (PCO2, PDE, 141; 142).

O afastamento dos professores dos contextos clínicos não promove o desenvolvimento da investigação sobre a disciplina de enfermagem, inferindo-se que a investigação não parece ser de fácil operacionalização, situando-se no plano do desejo, carecendo ainda de um percurso sustentado numa lógica de investigação.

Mas, o desenvolvimento disciplina de enfermagem apresenta-se como um terreno fértil de pesquisa, que permite considerá-la uma entidade relativamente estável e independente segundo os limites da autonomia do campo disciplinar (Saussez, 2009).

[os trabalhos de investigação] a sua maioria assentam em coisas para mim pouco reais em termos das necessidades do ensino de enfermagem e da enfermagem propriamente dita (...) ou se passa ao disparate completo, que nós costumamos chamar a investigação do sexo dos anjos (...) que é [sobre] aqueles assuntos que podem ser muito interessantes, que são exóticos... ao contexto real (PAD1, PDE – 65; 66).

É apontado por PAD1 que a falta de relação dos professores com os contextos clínicos tendo como consequência a *desadequação entre a investigação que os professores produzem e as práticas da enfermagem*, o que revela a dissonância entre o ensino e a prática.

Apesar disso, relativamente à investigação produzida pelos professores, constata-se uma diversidade de práticas na produção e aplicação de investigação científica.

[pela observação de aulas de colegas docentes] (...) vejo diferentes perspectivas. Temos o colega que reproduz muito o que lê nos livros e que ele próprio pesquisa. Temos alguns colegas já preocupados em: “Este é o conteúdo que tenho para ministrar, da pesquisa também que fiz encontrei esta evidência, aquela e aquela...”, e já vi colegas fazerem isso...”. Não temos propriamente o tipo colegas em que: “Eu investigo nesta área e é esta área que eu ministro” (PAD2, PDE - 120)

[pode-se] investigar uma área e essa área ser a área que eu trabalho com os estudantes [mas] (...) não vejo isso...(PAD2, PDE - 124).

Estes dados revelam que, embora exista também um *afastamento entre o ensino e a investigação* o que pode pôr em causa a legitimidade e fundamentação dos conteúdos, perspectivando-se a inversão dessa conjuntura, através da investigação como uma

competência de auto-desenvolvimento dos professores com adequação de diversas áreas científicas ao ensino da enfermagem.

No domínio de competências de auto-desenvolvimento, a produção de evidência científica e difusão do conhecimento tem expressão no referencial.

- *Aceder a diversas fontes do conhecimento / bases de dados científicas.*
- *Realizar pesquisa e recolha de dados*
- *Usar a resolução de problemas como base da aprendizagem.*
- *Fundamentar o ensino na disciplina de enfermagem.*

Torna-se necessário o desenvolvimento de uma cultura favorável à prática da investigação para o desenvolvimento da profissão de professor de enfermagem. Os momentos e espaços para discussões científicas através da partilha e discussões inter pares impõem-se como um meio para defesa dessa cultura.

(...) se calhar, há uns colegas que não sabem sequer o que eu estou a estudar [no doutoramento], nem eu sei o que eles estão a estudar (...). Nós não temos momentos de partilha... Eu própria já sugeri isto, mas não temos encontrado esses espaços para nos reunirmos e perceber o que é que cada um está a estudar (...) Até há alguma bibliografia que eu encontrei e que posso partilhar com os outros (...) [sem momentos de partilha] (...) o conhecimento fica um bocadinho fechado (PAD2, PDE - 137; 138; 139; 140).

(...) esperava aí [no conselho científico] também maior discussão científica (...) Sinto que nós consumimos muito tempo no conselho científico a tratar de burocracia, de aspectos organizacionais (...). Seremos certamente todos nós que não estamos a conseguir gerir aquele espaço da melhor forma e tirar melhor proveito dele (PAD2, PDE – 141. 142; 143).

É introduzida por PAD2 a necessidade de tempos e espaços para partilhar saberes construídos pelos professores, o que pode indiciar um alargamento da discussão sobre teorias oriundas da experiência.

Mas, os participantes apontam para algumas *dificuldades no desenvolvimento e na divulgação da investigação* produzida pelos docentes ao nível da comunidade científica mais alargada.

Agora, o fazer, o produzir cientificamente, o publicar... são realmente actividades que estão previstas na carreira, mas que são as menos desenvolvidas [pelos professores] (...) não podemos perder [oportunidades de divulgação] mas há um investimento muito grande dos docentes em tudo. Os docentes têm que estar no conselho científico, os docentes têm que estar a apreciar currículos para dar equivalências, os docentes têm que fazer um conjunto de actividades que são meramente burocráticas! Por exemplo, todas essas das áreas do conselho científico, que são comissões que as fazem, análise de currículos para dar equivalências, são trabalhos administrativos! E os docentes são que os estão a fazer (PCO2, PDE – 123; 124).

Os obstáculos à investigação são também referidos por PCO2 com ênfase no excesso e na diversidade de actividades lectivas, não lectivas e na sua burocratização.

A superação das dificuldades, a amplitude e a relevância da investigação sobre a disciplina e outras áreas científicas subsidiárias indiciam que o trabalho dos professores de enfermagem e as suas práticas pedagógicas devem situar-se no centro da investigação sobre o ensino e os seus conteúdos, em que os docentes são actores competentes, sujeitos produtores do conhecimento, detendo saberes específicos do seu trabalho, o que lhes permitirá investigar, quer sobre a escola, o ensino e os modos de trabalho docente (Tardif, 2004).

Ressalta dos dados o *carácter imprescindível da investigação*, de onde surgem contributos para o desenvolvimento do saber académico, descoberta, integração e aplicação do conhecimento (Davis, *et al.*, 2005), o que mostra a relevância de produzir conhecimento novo, investigação inédita, aplicação de dados de investigação na área científica da disciplina e outras áreas científicas subsidiárias como contributo para novas teorizações (Pape, 2000).

3.4.3 - Formação científica

Relativamente à subcategoria *Formação científica*, os dados mostram, de uma forma sistemática, a necessidade de formação doutoral para os professores de enfermagem como exigência da carreira docente e valorização profissional.

(...) nós temos, muito, nestes anos funcionado nessa lógica da corrida para os doutoramentos. Se não fores na corrida para o doutoramento, ficas de fora. As pessoas não conseguem viver com a ansiedade de que se não tiverem o doutoramento ficam de fora [de carreira] (...) agora trata-se das necessidades básicas das pessoas para sobreviver! [no ensino superior] (PCO2, PDE – 107; 108).

Na óptica de PCO2 existe a necessidade de responder à exigência de formação científica para um bom desempenho de funções docentes no ensino superior, através de *formação doutoral*. O desenvolvimento de massa crítica, com a inerente adequação às realidades profissionais depende da escolha criteriosa dos cursos de doutoramento, permitindo abrir novas perspectivas profissionais aos docentes, em consonância com os seus conhecimentos e com os requisitos do ensino de enfermagem.

(...) acho importante que se façam doutoramentos e que as pessoas enveredem pelo doutoramento em enfermagem, que é importante e que é fundamental. Agora não percebo neste momento é porquê... esta... corrida que até pode existir. Se calhar, a corrida aos doutoramentos pode existir e, se calhar, até é pertinente face à situação de mudança que vamos estar a viver e a meta que nos propomos atingir (PAD3, PDE - 75).

A questão é porquê esta pressão para que nós docentes de enfermagem vamos todos para doutoramentos em enfermagem e não possamos fazer doutoramentos na educação, na área da sociologia, na área da ética... Porque não acredito que haja qualquer profissional de enfermagem que vá fazer um doutoramento em educação, ou em ética, ou no que quer que seja, que na sua tese não trabalhe problemas e assuntos inerentes à enfermagem. Porque é que haveremos de ir a correr todos para o doutoramento em enfermagem? (PAD3, PDE - 76).

Na opinião de PAD3 os doutoramentos podem desenvolver-se em áreas subsidiárias à enfermagem como a educação, a ética, a sociologia e outras que contribuem para o desenvolvimento da disciplina.

Parece pertinente realizar um debate de cariz profissional sobre a docência e a enfermagem, em que se discuta a evolução da disciplina e os subsídios que outras áreas disciplinares lhe conferem (Amendoeira, 2009).

Impõe-se aos professores envolver-se em processos de desenvolvimento de competências de investigação, englobando *unidades de investigação*, o que rentabiliza os seus conhecimentos, esquemas de acção, adaptação e outras variáveis que potenciam os processos formativo e investigativo.

(...) defendo também (...) que nós professores de ensino superior devemos fazer investigação [e] (...) temos que estar ligados a uma unidade [de investigação] (...) devemos fazê-la, não somente por obrigação, mas porque dá contributos para nós (...) contributos enquanto professores e dá contributos enquanto ciência de enfermagem. Isso para mim acho que é uma obrigação. É obrigação nós estarmos ligados a uma unidade (PAD6, PDE – 17; 18).

Para PAD6 torna-se fundamental a pertença dos docentes a unidades de investigação, em conformidade com a evolução dos domínios disciplinares, tendo em vista o desenvolvimento das áreas científicas.

Transparece também que a formação científica dos docentes, a par com o desenvolvimento da investigação sobre a disciplina ou outras áreas disciplinares deve adequar-se às áreas científicas dos doutoramentos, potenciando sinergias para a prática da docência.

No quadro do ensino superior existe uma pressão oficial sobre as escolas e os professores para que produzam investigação, o que é consentâneo com a evolução social, profissional e organizacional da docência, sendo que para tal é relevante a ligação a unidades de investigação, surgindo um novo e relevante papel, o de professor investigador.

A partir da informação que emerge dos dados, sintetizam-se seguidamente, os papéis dos professores de enfermagem que emergem dos dados, as diversas competências por eles requeridas que se vão-se complexificando, enquanto o profissionalismo docente se vai

transformando ao nível das novas realidades do ensino, passando de um profissionalismo adaptativo para um novo profissionalismo⁷⁴ como missão que veicula valores e ideais profissionais.

Esses papéis e competências são uma das chaves para a construção do professor que lhes são reconhecidos por outros membros da profissão e por outros profissionais.

A interpretação, valorização e hierarquização das competências dependem dos percursos pessoais e profissionais, em que se incluem as funções estatutárias dos professores (coordenadores, adjuntos) e os papéis que aquelas funções prevêm. As experiências que cada um dos professores diz possuir apresentam matizes diferentes, mas em todos os casos, enriquecem a interpretação dos discursos no que se refere aos papéis profissionais.

Os resultados dos discursos permitiram analisar as trajectórias destes professores e o modo como se entrecruzam os aspectos individuais (de si como pessoas singulares), os colectivos (em interacção com os outros e com os contextos) e os papéis profissionais (Paquay, 2004). Tendo por base o que se conhece sobre as biografias pessoais e profissionais de cada um dos professores e com fundamento em Josso (2002) na interpretação dos discursos revelaram-se alguns aspectos das trajectórias profissionais dos participantes^{xliv}, identificando-se como confluências de diversas dimensões identitárias (Dubar, 2006).

Dos vários factores que contribuíram para o esclarecimento identitário salienta-se que os professores adjuntos apresentam um predomínio de experiências nos hospitais e centros de saúde, enquanto os professores coordenadores apresentam um predomínio de experiências na docência. Ressalta em ambos os grupos que o primeiro local de trabalho como enfermeiros foi a instituição hospitalar e só depois de, em média, cinco anos de prática profissional ingressaram no ensino, o que coincide com o que é referido na literatura sobre as relações entre a idade dos professores e a experiência pedagógica (Darling-Hammond e LePage, 2007). O tempo de exercício profissional na enfermagem é mais longo no grupo dos professores adjuntos e o de exercício profissional na docência é mais longo no grupo dos professores coordenadores, mas todos os participantes têm mais de cinco anos de prática docente (Cf. Quadros 6 e 7).

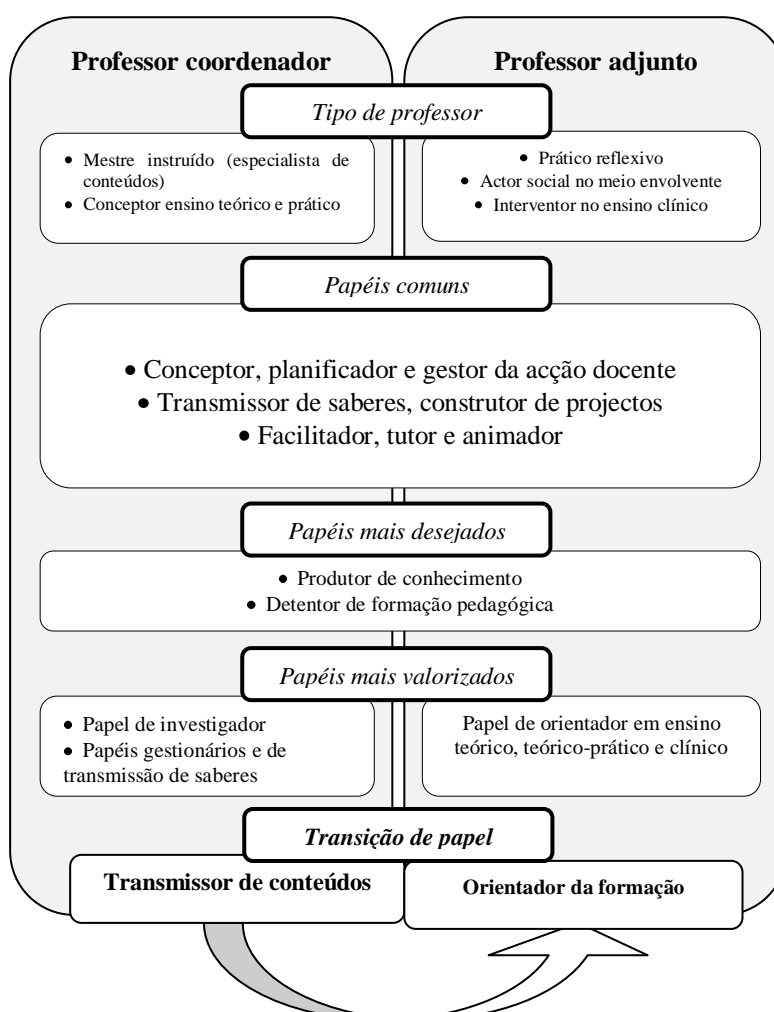
⁷⁴ Em textos políticos e de gestão, é amplamente usado os termos *novo profissionalismo*, *reprofissionalismo*, *pós-profissionalismo* ou mesmo *profissionalismo pós-moderno* (Ball, 2005a), o que se distancia do conceito de profissionalismo como missão que veicula valores e ideais profissionais que se adopta neste trabalho.

Os discursos de ambos os grupos revelam um conhecimento da área científica e da prática da enfermagem, não se tratando apenas de uma listagem de factos desconexos, mas reflectindo também as suas experiências no ensino que influenciam os seu papéis profissionais ancorados em ambas as profissões.

Neste sentido, a transição de papel do professor de transmissor de conteúdos para orientador da formação revela-se por uma mobilização de diversos conhecimentos contextualizados, interactivos e especulativos (Shulman, 1987); por uma permanente situação de criação, numa dialéctica de permanência e mudança, tornando-se um criativo de projectos educativos (Blin, 1997) e por um elevado sentido ético que engloba a capacidade de exercer com autonomia a sua actividade, através do controlo do seu trabalho (Novóia, 2002; Estrela, 2008).

Assim, ao longo da análise foi-se desenvolvendo uma tipificação de papéis de professor de enfermagem, o que o esquema seguinte pretende ilustrar (Figura Nº6).

FIGURA Nº 6 - TRANSIÇÃO DE PAPEL



Os participantes apresentam papéis comuns de conceptor, planificador e gestor da acção docente, transmissor de saberes, construtor de projectos, facilitador, tutor e animador. Em ambos os grupos, os papéis mais desejados são os de produtor de conhecimento e detentor de formação pedagógica.

Já quando se analisam os discursos dos dois grupos se notam algumas diferenças.

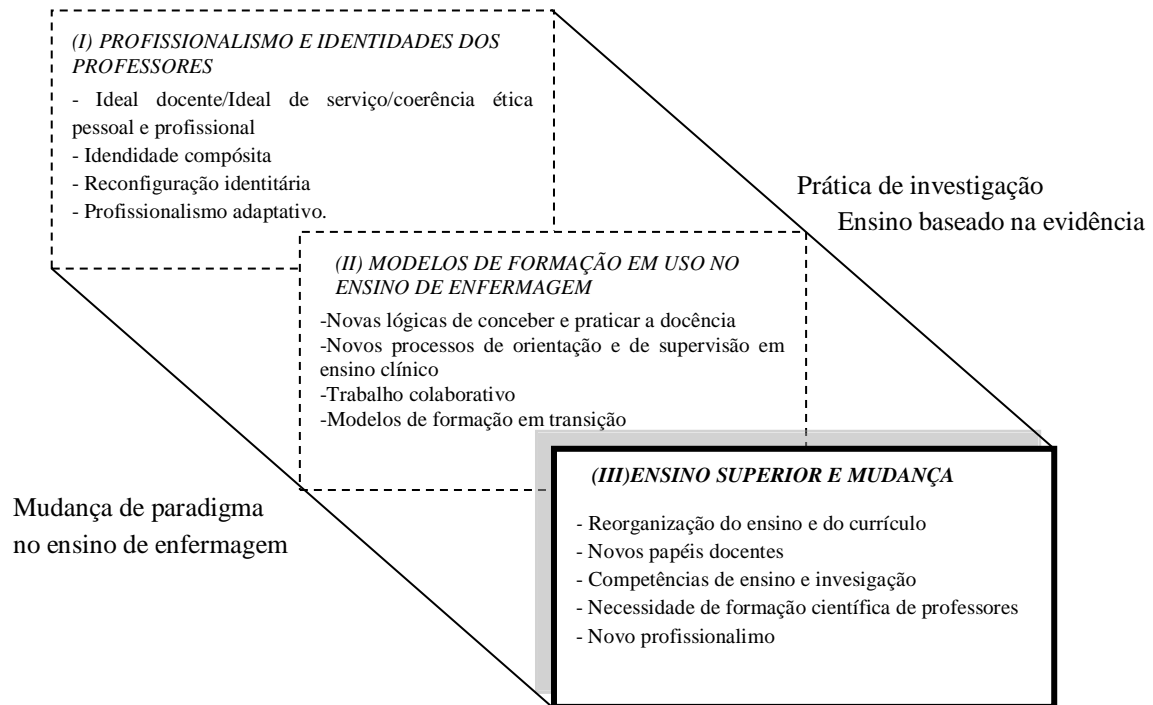
Os professores coordenadores apresentam um predomínio do papel de professor mestre instruído (especialista de conteúdos) e de conceptor (do ensino teórico e prático). Neste grupo verifica-se a relevância dos papéis gestionários e de transmissão de saberes bem como, as funções docentes predominantemente, no ensino teórico e o papel de professor investigador (responsável pela articulação ensino/investigação).

No grupo dos professores adjuntos salienta-se o professor prático-reflexivo e o professor actor social-pedagogo, colaborador no ensino clínico e que intervém no meio envolvente. Neste grupo, é reconhecido predominantemente o papel de orientador que valoriza o ser orientador em ensino teórico-prático e ensino clínico, sublinhando aí a sua presença continuada.

No processo de transição de papel do professor de enfermagem, o papel de orientador refere-se ao papel de orientador da formação, ao invés de mero transmissor de conteúdos. A passagem do professor de enfermagem, transmissor de conteúdos para o de professor orientador da formação engloba um modelo profissional integrador de concepções e de práticas que privilegiam a resolução de problemas, pautadas por valores profissionais e pelo estabelecimento de boas relações entre os actores da formação. Esta forma de pensar a docência reenvia para o professor facilitador da aprendizagem que promovendo a orientação incentiva a construção de projectos de formação e de investigação, tendo em vista a produção de conhecimento.

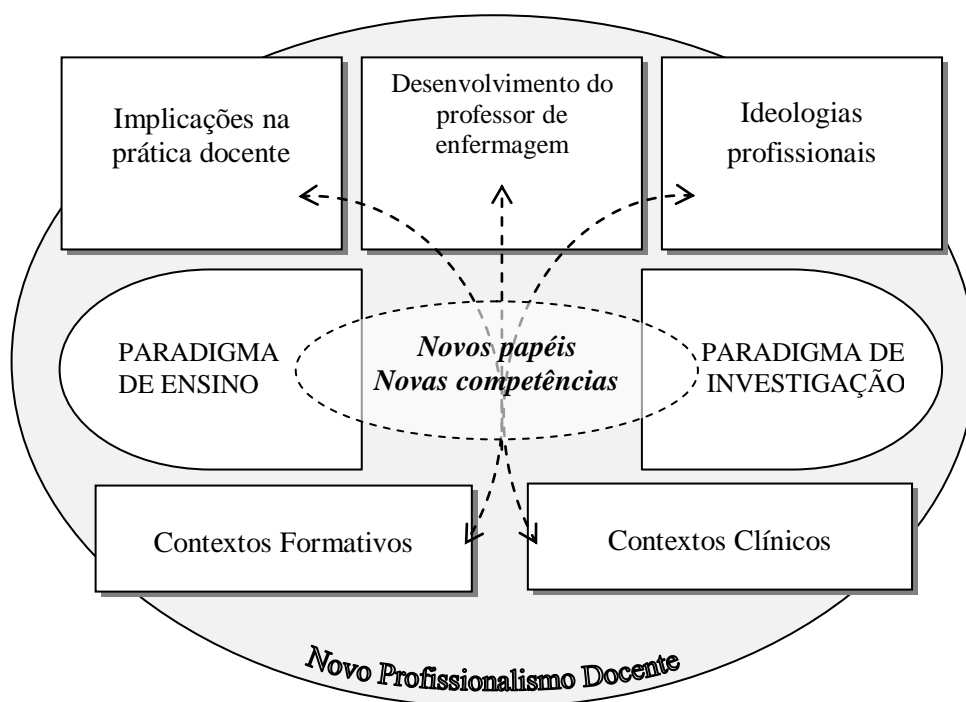
Face aos resultados obtidos na análise do Tema *Ensino superior e mudança* sobressaem algumas dimensões essenciais, evidenciando-se as diversas mudanças no ensino e nos professores de enfermagem, de entre as quais um processo de reconfiguração identitária, a par com os modelos de formação em transição integrando novas competências e novos papéis docentes, face a um novo paradigma do ensino de enfermagem. Tais dimensões indiciam um novo profissionalismo docente orientado para a reflexividade, a resolução de situações práticas e a produção de conhecimento em enfermagem (Figura Nº 7).

FIGURA Nº 7 - MUDANÇA E ENSINO DE ENFERMAGEM



A mudança de um paradigma de ensino para um paradigma de investigação ao nível da profissão de professor de enfermagem tem implicações nas suas práticas, nos novos papéis e competências e influencia o seu desenvolvimento profissional (Figura Nº 8).

FIGURA Nº 8 – MUDANÇAS NA PROFISSÃO DE PROFESSOR DE ENFERMAGEM



Este quadro de análise indica que as implicações que a mudança introduz na prática docente, englobam diversas ideologias profissionais por que se pauta o desenvolvimento profissional dos docentes nos diversos contextos onde intervêm, indiciando uma atitude investigativa reflexiva e crítica, implicando-se na resolução de situações pedagógicas, promovendo a responsabilidade, a participação individual e colectiva de pares e estudantes, tendo em vista a eficácia e a eficiência na docência.

Dado que a missão de professor de enfermagem se apresenta num contexto de mudanças sócio-profissionais, organizacionais, científicas, políticas, desenvolvendo-se através de mecanismos de socialização, de construção identitária, estes professores apontam para uma formação pedagógica, em paralelo com as suas formações científicas, face aos novos papéis e competências que a mudança no ensino de enfermagem impõe.

A introdução de novas modalidades de trabalho docente, de um novo desenvolvimento curricular em diversos cursos e a mobilização de espaços alargados de transformação e de produção de saberes são indicadores para se ultrapassar as eventuais resistências à mudança. Tais indicadores incluem os papéis comuns, desejados e mais valorizados pelos participantes e apontam para um processo de tornar-se professor perito do ensino de enfermagem que integra diversos domínios de competências, processo semelhante a tornar-se enfermeiro, coincidindo com o que Benner (2001) defende para os enfermeiros quando identifica os estádios de desenvolvimento (de iniciado a perito), transformados pela própria experiência do profissional.

Esses papéis integram ainda, um processo evolutivo dos professores de enfermagem que para atingirem a perícia na docência devem deter o *savoir-devenir* (tornar-se) proposto por Lessard (2009b) englobando diversos domínios de competências (Davis *et al.*, 2005).

A emergência e o reconhecimento de papéis profissionais dos professores de enfermagem que representam a prestação competente de um serviço público e consequentemente, a legitimação do seu profissionalismo, decorrente de valores e de ideais profissionais da enfermagem e da docência, tornou relevante o desenvolvimento do referencial de competências que foi acompanhado de uma reflexão inspirada numa abordagem holística e integrativa de competências contextualizadas (dimensões cognitiva, afectiva, relacional, comportamental e ética). Esboça-se uma expectativa de identificação com o grupo de pertença profissional dos professores do ensino superior e consequente revalorização do papel sócio-profissional dos professores e ainda, uma nova forma de ser e de estar na profissão devido às mudanças implementadas no ensino de enfermagem.

4 – UM REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS

O desenvolvimento de um referencial de competências traduz-se, neste trabalho, a dois níveis: (i) uma realidade reflectida nos discursos e nas observações realizadas e (ii) uma perspectiva internacional que se insere no espírito de construção do espaço europeu do ensino superior. Dada a falta a falta de instrumentos em matéria de referenciais de competências para os professores de enfermagem, considerou-se pertinente o desenvolvimento de um instrumento, a que se confere potencial heurístico, tendo tido vários momentos de aferição internacional (FINE, 2007, 2008), tornando-se um marco relevante do presente trabalho e que se julga útil para os professores de enfermagem.

De acordo com Figari (2006) no que se refere a processos de avaliação de professores escasseia na comunidade científica um debate metodológico, absolutamente necessário quanto ao desenvolvimento de referenciais com aplicabilidade nas práticas dos profissionais.

Torna-se indispensável clarificar a noção de referencial face à polissemia do termo ao nível teórico, já que existem múltiplos tipos de referenciais, enquanto núcleos de princípios e de hipóteses fundamentais que orientam a abordagem de uma dada realidade, sustentando-se em diversos paradigmas.

Os referenciais de competências enquanto instrumentos de trabalho dos profissionais remetem para diferentes paradigmas e diversos modelos de formação que no plano da acção concreta se podem legitimar através de diversos métodos de investigação (*overall guiding strategies*) (Guba e Lincoln, 1989) com vista a atingir objectivos dominantes, designadamente, no domínio da educação (Altet, 2000; Parent *et al.*, 2006; Charlier e Perrenoud, 2009; Paquay *et al.*, 2009).

A noção de referencial engloba um descritivo de normas ou regras consideradas necessárias numa sociedade onde se impõe a necessidade de se respeitar a observância dessas normas ou regras colectivas ou institucionais. Os referenciais, assim conceptualizados, constituem-se como objectos polimorfos e polissémicos, desenvolvidos de diversas formas nos contextos da academia e do trabalho, apresentando um cariz ideológico e societal dentro dos sistemas de formação (Figari *et al.*, 2006).

Um referencial para a prática docente deve ser conceptualizado na observância de critérios de desempenho, tornando-se o resultado de operações profissionais e a

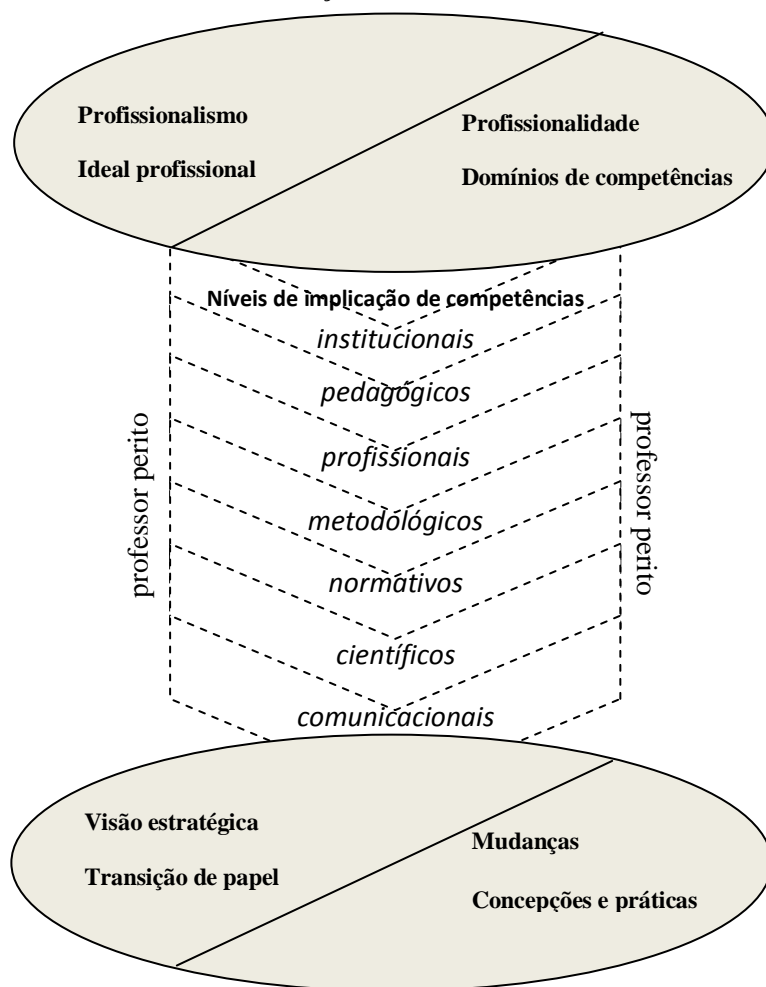
enunciação de indicadores de funções, de saberes e de *performances* expectáveis dos professores, podendo ter ou não um carácter normativo. Em alternativa ao referido carácter normativo e para servirem de guias às práticas dos profissionais, os referenciais devem expressar necessidades individuais mas ter em conta as exigências das organizações (Paquay, 1994).

Nesta perspectiva, trata-se de dispositivos de desenvolvimento profissional, contextualizados, que não se apresentam como normativos ou fechados nem materializados em reportórios operacionais de capacidades e de competências usados de forma rígida (Altet & Britlen, 1983; Paquay, 2004). Contribuem para os professores poderem constituir uma referência interpeladora que suscitará uma tomada de consciência sobre diversas dimensões omissas nos códigos profissionais. Ou podem ainda ser úteis numa perspectiva personalista, aberta e dinamizadora da formação constituindo-se em grandes eixos da formação inicial, contínua ou avançada (Paquay, 1994; 2004).

Neste entendimento, os referenciais em articulação com os paradigmas pelos quais se orienta a profissão docente contribuem para a construção de modelos de competências e permitem estabelecer ligações entre um referencial detalhado de competências profissionais e as múltiplas dimensões da profissão de professor (Figari *et al.*, 2006).

Os referenciais englobam as dimensões: institucionais (referem-se aos que representam os objectivos das hierarquias profissionais); pedagógicas (remetem para referenciais de formação e de aprendizagem); profissionais (dizem respeito a diversos ramos profissionais e descrevem as competências profissionais); normativas (fixam os objectivos operacionais para avaliar o trabalho profissional); científicas (dizem respeito a modelos de referência das práticas); comunicacionais (são objecto de discussão entre actores de projectos) e metodológicas (constituem-se em indicadores que suportam descritores de competências) (Figari, 2006: 190-191). Consideram-se níveis de implicação de competências, como o esquema seguinte procura expressar (Figura Nº 9).

FIGURA Nº 9 – NÍVEIS DE IMPLICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR



Os níveis de implicação de competências contribuem para clarificar o processo de tornar-se professor perito, que integra uma diferenciação no conhecimento profissional e uma diversidade de capacidades e ainda, uma dimensão epistemológica nos domínios representacional, motivacional e de reflexividade que as noções de competência e de conhecimento requerem (Ralha, 1995; Sá Chaves, 2000a).

De salientar que o desenvolvimento do referencial decorreu de uma forma aberta, em construção permanente, num *continuum* com os momentos da sua aferição internacional, mas ancorado nas realidades dos professores de enfermagem em contexto português. Por isso, denomina-se de referencial em evolução, dado que foi aferido mas, está sujeito a aperfeiçoamento constante em função das mudanças das teorias e práticas profissionais e dos seus contextos, transformando-se num instrumento dinâmico.

A proposta de referencial de competências para os professores de enfermagem que se apresenta (Quadro Nº 24) tem subjacente o sentido que os professores de enfermagem

atribuíram ao auto-desenvolvimento, às aprendizagens e ao trabalho, indiciando um processo de desenvolvimento de um perfil de competências de um *professor perito no ensino de enfermagem*, o que numa perspectiva integradora tem subjacente as dimensões de (i) ser enfermeiro (ii), ser professor de enfermagem e (iii) ser professor do ensino superior.

O professor perito caracteriza-se por um conjunto de competências que detém e por uma estrutura mais complexa nas acções do que a do principiante, uma vez que exerce um controlo voluntário e estratégico sobre as componentes do processo profissional, enquanto o principiante desenvolve as acções de uma forma mais automática. O perito possui uma grande quantidade de conhecimentos, quando comparado com o principiante, dado que este tende a ter uma estrutura de conhecimento superficial, algumas ideias gerais e alguns detalhes relacionados com essa ideia geral, mas não os inter-relaciona (Marcelo, 2009). De acordo com o autor, a diferenciação das questões da perícia identificam-se, por um lado, com o perito rotineiro como aquele que desenvolve um conjunto de competências que vai aplicando, ao longo da vida, cada vez com mais eficácia (perícia cristalizada), quando resolve tarefas de forma adequada que vai aprendendo com a experiência. Por outro lado, as questões da perícia identificam-se com o perito adaptativo, capaz de fazer aprendizagens eficientes ao longo da vida, consoante as mudanças profissionais e as competências que desenvolve (perícia fluida ou adaptativa), quando enfrenta novas situações-problema complexas e as resolve.

Um perfil de professor perito envolve um ideal profissional e diversos níveis de implicação de competências em que a profissionalidade se revela numa forte articulação com as mudanças nas suas concepções e práticas, indicando uma nova via do desenvolvimento socio-profissional, no sentido que lhe dá Giddens (1998)^{xlv}

Neste sentido, o referencial reflecte as práticas dos professores, as diversas funções docentes e tornando-se adequado à sua acção na nova realidade do ensino de enfermagem, expressando também as suas aspirações em articulação com as exigências do seu trabalho e das organizações onde exercem a docência, continuando em evolução. Assim, ele corresponde a um dado momento histórico (da recolha e da análise dos dados), que permitiu problematizar a noção de competência do professor de enfermagem como um saber agir profissional, permanecendo aberto a novas observações e contextos, em que todos os saberes podem ser mobilizados (saber, saber-fazer, saber-ser e saber-tornar-se) estando portanto, sujeito a novas reformulações.

Pretende-se não apenas inventariar indicadores decorrentes da literatura, mas integrar a riqueza da observação, até se chegar a indicadores finais que se inscrevem numa matriz, tendo-se anteriormente clarificado as questões metodológicas da sua construção (Cf.Cap.I - II Parte).

QUADRO Nº 24 – PROPOSTA DE UM REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS DOS PROFESSORES
DE ENFERMAGEM

(I) DOMÍNIO Competências Éticas	Ética Pessoal	<p><i>Integridade ética:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Agir com igualdade; justiça, honestidade face a dilemas éticos de situações práticas do cuidar em enfermagem e de ensino (de acordo com códigos e normas deontológicas). • Ter respeito / dignidade (estudantes; doentes; pares e outros profissionais).
	Atitude intelectual	<ul style="list-style-type: none"> • Ter abertura de espírito. • Exercer auto-reflexão e crítica. • Questionar a realidade. • Ser rigoroso e responsável pelo ensino (aprofundamento de conteúdos disciplinares, investigação, divulgação). • Agir de acordo com códigos de conduta e cidadania. • Promover a auto análise do desempenho profissional.
(II) DOMÍNIO Competências Sócio - Pedagógicas (Dimensões operativas)	Capacidade de desenvolvimento curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Promover desenvolvimento curricular (articulação disciplinar). • Resolver problemas práticos num processo recursivo com a teoria. • Promover a prestação de cuidados em ensino clínico integrando as dimensões relacionais e técnica. • Promover trabalhos intra e extra curriculares. • Garantir a qualidade dos trabalhos académicos dos estudantes. • Promover a participação dos estudantes em diferentes situações de aprendizagem.
	Capacidade de Motivação	<ul style="list-style-type: none"> • Atender às necessidades formativas dos estudantes. • Adequar o processo ensino-aprendizagem a variáveis psico-sociais dos estudantes. • Adequar os contextos formativos à singularidade dos estudantes. • Proporcionar bom clima de trabalho. • Promover auto-estima dos estudantes. • Incentivar a participação dos estudantes no desenvolvimento curricular e na vida da escola.
	Capacidade de planeamento	<ul style="list-style-type: none"> • Participar no planeamento estratégico. • Integrar comités /grupos de trabalho. • Desenvolver planeamento organizacional e curricular. • Conceber; organizar, coordenar, executar e avaliar dispositivos de formação. • Estruturar modalidades formativas na prática docente.
	Capacidade de Intervenção	<ul style="list-style-type: none"> • Criar, interações com diversos grupos (estudantes e profissionais). • Promover progressão de aprendizagens; sequências didáticas; articulação com diversos conteúdos disciplinares. • Promover autonomia, pro-actividade nas situações de aprendizagem. • Promover raciocínio crítico, atitude investigativa. • Promover desenvolvimento pessoal e social.
	Capacidade de diversificar estratégias de formação	<ul style="list-style-type: none"> • Animar situações de aprendizagem. • Usar pesquisa e proceder a sínteses analíticas. • Orientar os estudantes em regime tutorial, de supervisão / outros. • Simular situações de cuidados e promover questionamento, discussões, reflexões, debates / outros. • Usar tecnologias de informação (demonstrações, vídeos, autoscopia / outros). • Gerir trabalhos de grupo. • Gerir projectos de formação. • Promover boas práticas do cuidado de enfermagem. • Procurar recursos de ensino-aprendizagem. • Adaptar metodologias de acordo com a área científica. • Promover a participação dos estudantes no seu trabalho autónomo.
	Capacidade de regulação e avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar dispositivos de diferenciação. • Desenvolver provas de avaliação. • Adequar momentos de avaliação teórico-práticos e de ensino clínico. • Avaliar articulação de situações simuladas ou reais do cuidado de enfermagem. • Realizar contratos com estudantes (avaliação sumativa e formativa).

(III) DOMÍNIO Competências de Auto-desenvolvimento	Investigação científica	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Conceber e utilizar investigação na prática docente.</i> • <i>Aceder a diversas fontes do conhecimento.</i> • <i>Realizar pesquisa e recolha de dados em bases de dados científicas.</i> • <i>Preparar e divulgar bibliografia científica.</i> • <i>Usar a resolução de problemas como base da aprendizagem dos estudantes.</i> • <i>Basear o ensino na disciplina de enfermagem.</i> • <i>Elaborar o processo formativo de situações teóricas e práticas com base na evidência científica.</i> • <i>Participar no desenvolvimento curricular com base na evidência científica;</i> • <i>Divulgar a investigação produzida.</i>
	Formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Orientar o desempenho profissional pela formação ao longo da vida;</i> • <i>Diversificar modalidades formativas na docência.</i> • <i>Adquirir competências linguísticas e interculturais (língua nacional; línguas estrangeiras);</i> • <i>Atualizar-se e auto-desenvolver-se.</i> • <i>Valorizar-se pessoal e profissionalmente.</i>
(IV) DOMÍNIO Competências Sócio-Organizacionais	Gestão educativa	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Conhecer legislação e organização dos serviços de saúde e do sistema de educação (regulamentos educacionais; novas orientações no ensino e na prática de enfermagem)</i> • <i>Pertencer a diversas associações profissionais ao nível da educação; saúde; estruturas da comunidade.</i> • <i>Articular-se com as orientações políticas sobre o ensino superior de enfermagem.</i>
	Articulação com o colectivo profissional	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Articular-se com equipas de trabalho em unidades funcionais em contextos formativos e clínicos.</i> • <i>Promover comunicação com pares através de publicações e conferências / outros.</i> • <i>Promover a internacionalização do trabalho docente.</i>
	Orientação do processo formativo em parceria	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Estabelecer contratos e trabalho conjunto entre parceiros.</i> • <i>Implicar os agentes educativos em projectos comuns.</i> • <i>Discutir situações da prática profissional da enfermagem e da docência com pares, enfermeiros e estudantes.</i> • <i>Orientar práticas clínicas em parceria.</i> • <i>Promover comunicação interdisciplinar (negociação com intervenientes no processo formativo; partilha de conhecimentos; trabalho colectivo; regimes tutoriais; trabalho em equipas na prática clínica).</i> • <i>Participar em projectos de investigação conjuntos em diversas equipas.</i>
	Colaboração inter e intra institucional	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Assumir liderança e gestão do processo formativo.</i> • <i>Ter capacidades gestionárias de: negociação intra, inter organizacional (colaboração com diversas instituições de saúde e universidades nacionais e internacionais; articulação com organizações de saúde, comunidades regionais, nacionais e internacionais).</i> • <i>Participar na mobilidade em programas PROALV, Erasmus.</i> • <i>Promover comunicações e debates multiprofissionais, conferências/outros (organizações comunitárias nacionais e internacionais).</i>

Os domínios de competências dos professores de enfermagem representados no Quadro Nº 24, decorreram quer das observações realizadas, quer do processo de desenvolvimento do referencial e de alguns estudos, como os de Perrenoud (1993, 1999a,b, 2001, 2004), Davis *et al.*, (1992, 2005), Le Boterf (1995,1997, 2004, 2005) e Graça (2006, 2008), que contribuíram para os definir. Esses domínios assentam nas actividades docentes e integram uma diversidade de saberes específicos da enfermagem, mobilizados na prática e múltiplos conhecimentos de banda larga requeridos aos professores. Têm em conta vários objectivos da formação, particularidades de situações formativas, exigências académicas e clínicas.

Apresentam-se seguidamente os domínios de competências inscritos no referencial de competências dos professores de enfermagem.

O *domínio das competências éticas* remete para o profissionalismo dos professores de enfermagem:

- Ética pessoal
- Atitude intelectual

Este domínio refere-se ao reconhecimento da missão docente, ao ideal ético do professor (em relação aos estudantes, aos utentes, aos orientadores clínicos e aos pares) com expressão nos valores de cuidar e ensinar, integrantes do profissionalismo docente que se reflecte nas suas acções e se traduz numa ideologia profissional de professor de enfermagem (Davis *et al.*, 2005). O ideal ético integra a atitude intelectual, com expressão em diversos desempenhos e tem subjacente um corpo de conhecimentos da enfermagem, englobando a dimensão do agir ético ao longo da vida.

O *domínio de competências sócio-pedagógicas* refere-se à profissionalidade nas dimensões operativas da actividade do professor, em que os sete agrupamentos de capacidades se inserem nas suas competências:

- desenvolvimento curricular;
- motivação;
- planeamento;
- intervenção;
- diversificação de estratégias;
- regulação e avaliação.

Este domínio refere-se à relação entre as competências do professor e o desenvolvimento curricular, partindo do princípio que o caminho é, cada vez mais, renunciar a currículos prescritivos e desenvolver currículos de integração disciplinar, baseados na prática e que impliquem os estudantes. Integra a planificação didáctica, a realização de actividades de aprendizagem, como a análise de situações práticas ou simuladas e respectiva avaliação, visando o desenvolvimento de competências dos estudantes. As situações formativas remetem para a resolução de problemas, para o desenvolvimento de projectos, para a intervenção e cooperação, para o carácter recursivo da formação e não para modelos taxonómicos pré-estabelecidos.

O modelo de competências sustentado por Perrenoud (1999a) fundamenta este domínio, dado que a prática docente se operacionaliza através de diversas competências gerais, designadamente, organizar e animar situações de aprendizagem, desenvolver a progressão das aprendizagens, conceber e avaliar os dispositivos de diferenciação, implicar os estudantes nas suas próprias aprendizagens e no trabalho pedagógico. As competências específicas dos professores dizem respeito à criação de situações formativas complexas e dinâmicas, requeridas pela pedagogia contemporânea, em que é necessário uma regulação constante.

O *domínio das competências de auto-desenvolvimento* refere-se à responsabilidade de o professor se desenvolver profissionalmente:

- Investigação científica;
- Formação contínua;
- Gestão educativa;
- Articulação com o colectivo profissional.

Este domínio de competências apela a linhas de investigação e de resolução de problemas da prática profissional, através da construção e planificação de dispositivos e de sequências didácticas, de forma a envolver os estudantes nas actividades de investigação e projectos de formação. Integra a necessidade de perspectivar a actividade docente, adequando um saber em acção (em contextos formativos e clínicos) pela resolução de problemas reais ou simulados, através do desenvolvimento de saberes cognitivo e experiencial. Engloba ainda dimensões que dizem respeito ao trabalho em diversas equipas, à participação na gestão da escola, ao envolvimento dos diversos actores da formação e à utilização de novas tecnologias que as novas realidades do ensino impõem. Indicam que os docentes não se centram apenas nos conteúdos científicos, mas

assegurando a interdisciplinaridade, introduzindo uma postura investigativa sobre a prática profissional e fomentando a abertura a uma diversidade de abordagens formativas que aproximam as perspectivas académica e profissional (Zabalza, 2002).

O *domínio de competências sócio-organizacionais* remete para o modo de pensar a docência com base na colaboração com diversas instâncias:

- Orientação do processo formativo em parceria;
- Colaboração inter e intra institucional.

Neste domínio estão consignadas competências de parceria como negociar com os estudantes diversos tipos de regras e de contratos, alargar a gestão de turma a um espaço mais vasto (comunidade educativa ou meio envolvente), desenvolver cooperação entre estudantes, colaborar com equipas de projectos, conduzir grupos de trabalho, gerir crises ou conflitos dos actores da formação, promover a implicação dos estudantes e articular-se com organizações formativas nacional e internacionalmente (Perrenoud, 2004). Integra responsabilidade gestionária e níveis de regulação pedagógica e institucional.

Esta proposta de referencial de competências dos professores de enfermagem teve subjacente as competências dos professores do ensino superior, propostas por Graça (2006), em que ao integrar um novo papel, o professor do ensino superior apresenta um perfil profissional que incorpora as competências tradicionais (ensino e investigação) e outras novas competências, como o domínio de tecnologias de informação, a capacidade de trabalho em equipa e a direcção de projectos, a capacidade de diversificar estratégias e metodologias pedagógicas, a capacidade de assessoria e ainda a de manter relações interpessoais e trabalhar em contexto de transnacionalidade manifestando competências linguísticas e interculturais.

Na proposta de Le Boterf (2005) de uma listagem de competências das profissões complexas, considerou-se, designadamente: saber agir com pertinência; saber mobilizar os saberes e conhecimentos no contexto profissional; saber combinar saberes múltiplos e heterogéneos; saber transferir (saber declarativo para experiencial); saber aprender a aprender e saber empenhar-se. Considerou-se a noção de rede ou de redes de conhecimento às quais os professores pertencem, englobando a noção de colegialidade, ao nível das equipas multiprofissionais e das organizações pelo desenvolvimento de uma competência colectiva.

Com a proposta que se apresenta pretende-se chegar a um referencial de competências que possa ser alargado a nível nacional e internacional, que se expanda como um instrumento de auto-desenvolvimento e de formação, potenciando a reflexão crítica, o debate e que, eventualmente, possa servir de base à construção de outros indicadores de desempenho docente, visando a avaliação dos professores de enfermagem. Este instrumento requer uma avaliação crítica dos professores de enfermagem, dado que partiu de competências representadas e observadas e que foi aferido em contexto internacional, em confronto com os dados recolhidos em contexto nacional.

5 - UM MODELO DE PROFISSIONALISMO DOS PROFESSORES DE ENFERMAGEM

Como síntese final pretende-se proporcionar uma visão holística do processo investigativo que decorreu ao longo da investigação, através da pesquisa de literatura, da interpretação e da redutibilidade dos dados, com o propósito de conferir a sua inteligibilidade e o desenvolvimento de novas conceptualizações a serem validadas ou refutadas, como uma possibilidade heurística para a construção do conhecimento, sempre sujeito a confirmação futura (Morin, 2001).

Consideramos que este estudo pode fornecer alguns contributos para uma teoria fundamentada nos dados da investigação⁷⁵, dado que os resultados são um articulado coerente de categorias alcançadas a partir de uma forma mista: do quadro conceptual, da análise das entrevistas, das observações e do referencial de competências dos professores de enfermagem. Essa articulação origina uma visão estratégica para o ensino e para os professores de enfermagem, propondo-se um perfil de perito para este professor que traduz uma filiação numa dada cultura disciplinar e sócio-profissional, com referências à profissão de enfermagem, à docência, à diversificação das actividades profissionais e ao desenvolvimento da disciplina de enfermagem (Meleis, *et al.*, 2007).

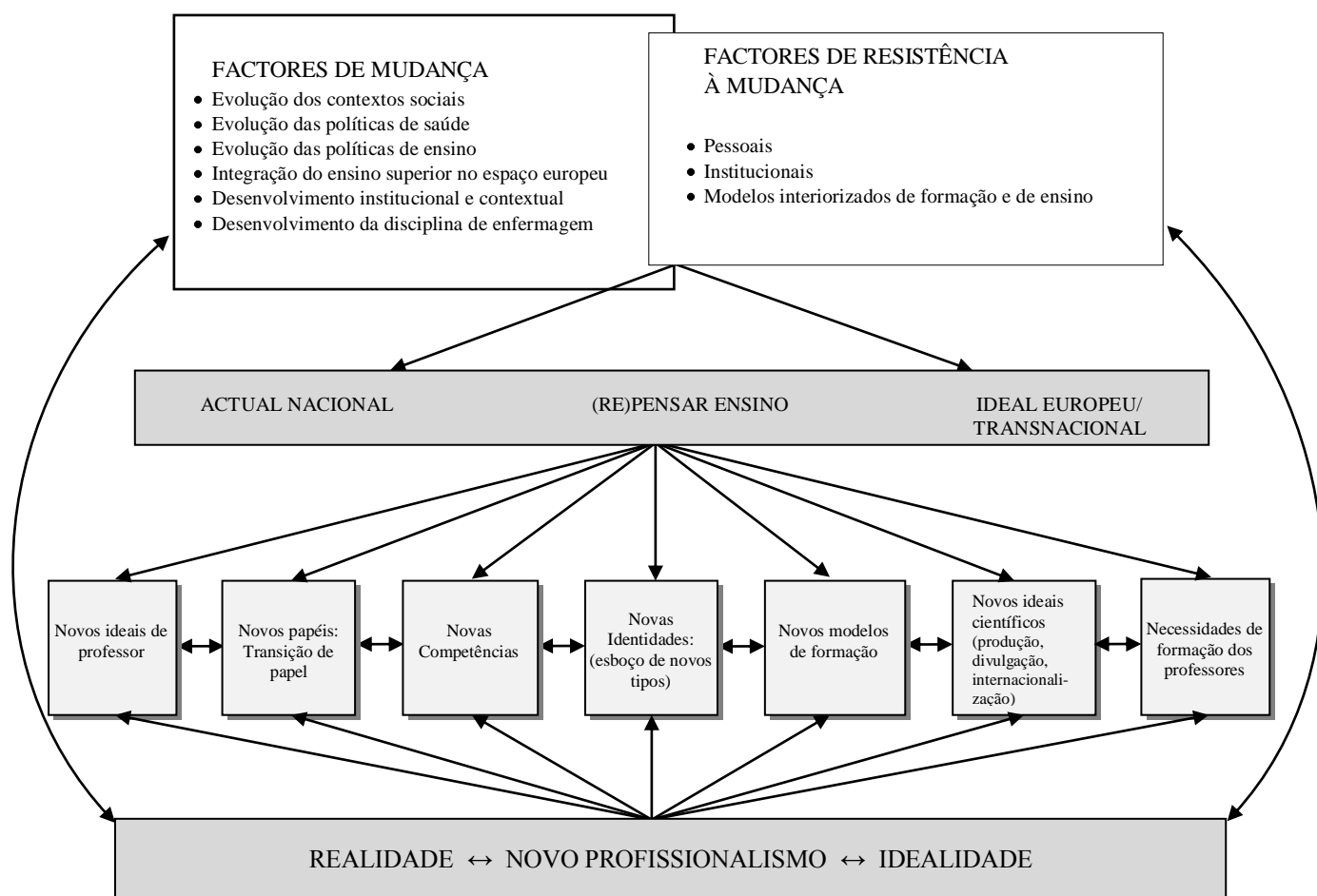
Nesta etapa do trabalho representa-se a articulação de diversas componentes emergentes da análise dos dados que revelam um modelo integrador do profissionalismo dos professores de enfermagem (Figura Nº 10).

A proposta deste modelo considerou a noção de modelo segundo diversas abordagens explicativas que suportam a modelização de competências na prática e na investigação (Zarifian, 2002).⁷⁶

⁷⁵ Strauss e Corbin (1994) sustentam para se desenvolver uma teoria deve partir-se dos dados sistematicamente recolhidos e analisados, em que a relação entre esses dados e a teoria se torna evidente, com aqueles a suportarem a sua existência e esta a explicá-lo. Uma teoria explicativa dos fenómenos em estudo, de acordo com Meleis *et al.*, (2000); Meleis *et al.*, (2007) e Strauss & Corbin (1994) desenvolver-se-á pelo conjunto mais ou menos limitado de conceitos e proposições que abrange, tendo lugar em diversos níveis de abstracção.

⁷⁶ A definição de (i) modelos pragmáticos, sustentam-se a partir de uma representação corrente de competência como um conjunto singular de atitudes, de capacidade de acção e de comportamentos. (ii) A noção de saber pragmático - abre a perspectiva da formulação de indicadores de competências, fundamentando-se em modelos aproximados do tipo: saber (listas de conhecimentos), saber-fazer (lista de tarefa) e saber ser (listas de atitudes). (iii) O significado de modelos científicos - integram disciplinas que sustentam a noção de competência e consequentemente analisam os saberes dos profissionais (formais, não formais e informais) (Zarifian, 2002).

FIGURA Nº 10 - MODELO INTEGRADOR DE PROFISSIONALISMO DOS PROFESSORES DE ENFERMAGEM



O modelo de profissionalismo que se propõe integra uma dimensão explicativa de uma parcela da realidade, dado que tem subjacente o desenvolvimento do profissionalismo e das competências dos professores de enfermagem e que se apresenta como um processo dinâmico que atravessa a profissão, sendo susceptível de se expandir através da prática e da investigação contribuindo para repensar o ensino e a intervenção dos professores.

Assim, repensar o ensino de enfermagem à luz do que atrás se enuncia permitirá colmatar as eventuais lacunas na formação de professores através da ultrapassagem de factores de resistência à mudança e assim promover a consonância entre a idealidade e a realidade do trabalho dos professores, através da reflexividade, da resolução de situações práticas da produção de conhecimento, podendo dar lugar a um novo profissionalismo docente.

As evidências encontradas podem, de facto, contribuir para as práticas dos professores de enfermagem e ainda, fornecer subsídios para a evolução de novos modelos de

profissionalismo, não deixando de lado propostas emergentes ou em análise que devem ser criticadas e discutidas em escolas de enfermagem.

Numa permanente reformulação do real e face a uma análise final mais aprofundada que os dados nos sugeriram, desenha-se um mapa de outras competências complementares^{xlvi} das que foram apresentadas neste estudo, dado que se exige a estes professores que produzam conhecimento. Por isso, aponta-se no futuro para o estudo da dimensão de professor académico, com as inerentes responsabilidades e competências de investigação.

6 – CONCLUSÕES

Pretende-se desenvolver nestas conclusões uma interpretação criativa, no sentido que lhe confere Van-Maren (1995) e não apenas resumir os principais resultados. Esta interpretação pretende reorganizar os dados de modo a introduzir reflexões e comentários, relacionando-os com o que já se desocultou e com o que permanece encoberto, o que vai para além das respostas ao conjunto das questões que nortearam a investigação.

Constituem-se, assim, várias conclusões parcelares assentes nos eixos de análise e noutros resultados que, pelo carácter heurístico do trabalho, emergiram no decorrer do mesmo (referencial de competências e novos papéis docentes). De referir que ao longo da análise se desenvolveram relações entre os eixos estruturantes da investigação e outros que emergiram dos resultados identificados *a posteriori*.

Realizou-se a triangulação entre os resultados das entrevistas e das observações, que foram o ponto de partida para o desenvolvimento de um referencial de competências dos professores de enfermagem posteriormente aferido em contexto internacional. Apresentam-se também alguns dados novos que permitiram compreender de perto a dinâmica de um processo de mudança que não é linear nem se faz sem hesitação e resistência, desejos e sentimentos.

1ª Conclusão - Profissionalismo e reconfiguração identitária dos professores de enfermagem

Os resultados das entrevistas, da observação e do referencial de competências evidenciam uma clara correspondência com a revisão da literatura sobre o profissionalismo docente e sobre os processos identitários dos professores de enfermagem.

O profissionalismo dos professores de enfermagem perspectiva-se como um processo de reconfiguração identitária, marcado pela socialização nos contextos formativos e clínicos, inscrevendo-se nas suas vivências e experiências, nos valores simbólicos da profissão de enfermagem e na interacção com os contextos da docência, que passou a realizar-se num quadro europeu de ensino superior. Constata-se, pois, que as identidades destes

professores se vão construindo, modificando e esclarecendo, de acordo com os contextos normativos socializadores, formativos e clínicos onde exercem a docência.

Na sua auto-apresentação os professores revelaram, ainda que com exceções, algumas ambivalências na sua designação: enfermeiro-professor, professor-enfermeiro e professor de enfermagem, o que numa visão mais alargada e com outras metodologias poderá ser confirmado ou refutado. Note-se que estes eventuais tipos correspondem a um dado momento histórico da recolha de dados e que as mudanças posteriores poderão indicar, hoje, outros resultados.

Identifica-se que o foco das percepções sobre a profissão de enfermagem incide nos contextos onde esta se pratica, nos actores que a praticam e nas lacunas ao nível dos processos autonómicos dos enfermeiros. Enfatiza-se, ainda, a necessidade do estabelecimento de relações de parceria entre os actores que interagem nos contextos formativos e clínicos, através da implementação do trabalho de parceria, tendo em vista a formação de enfermeiros.

A ambivalência discursiva dos participantes traduz-se numa identidade compósita de acordo com Stronach *et al.*, (2002), pois que estes docentes integraram-se numa nova realidade temporal e contextual a que importa pertencer. Surge assim, um profissionalismo adaptativo, dado que os professores de enfermagem estão num processo profissional ainda não completamente resolvido, faltando-lhes parte de um percurso que permite fazer a passagem para o grupo de pertença dos professores do ensino superior.

Emergem diversos papéis profissionais que se desenvolvem através do conhecimento da disciplina da enfermagem e de um leque alargado de outros domínios científicos, traduzindo-se em competências que, num processo evolutivo, prosseguem ao longo vida, integrando o desenvolvimento profissional docente (Feixas, 2003).

O ideal ético de docente de enfermagem está implícito nos discursos, pela reflexão relativa a códigos de ética dos enfermeiros, mas está explícita uma dimensão axiológica ligada a valores de ensinar e cuidar, valores de dignidade humana e de integridade ética, o que vai ao encontro dos resultados sobre os valores profissionais dos professores de enfermagem do estudo de Davis *et al.*, (2005).

Alguns destes professores identificam-se com profissionais reorientados e revelam ter aprendido com as reformas do ensino de enfermagem, sendo transformados por elas quando adoptam uma nova cultura integrada num processo de transformação pessoal e do colectivo profissional. A reconfiguração identitária traz novas formas de

profissionalismo, diminuindo a distância simbólica entre a profissão de enfermagem e a docência, permitindo dar novos contornos a uma profissão que surge depois da profissão originária.

Das ideias síntese da primeira conclusão ressalta um processo evolutivo do profissionalismo dos professores de enfermagem que se constitui por:

- Ambiguidade identitária;
- Profissionalismo adaptativo;
- Passagem para o grupo de referência dos professores do ensino superior;
- Reorientação e nova cultura profissional;
- Ideal ético de docente orientado por valores de ensinar e cuidar;
- Novas formas de profissionalismo docente.

2ª Conclusão - Um modelo de formação em transição

As transformações nos modelos de formação são indissociáveis dos contextos formativos em mudança e revelam-se no modo como se vai formando um novo profissionalismo dos professores de enfermagem.

São identificados modelos de formação em uso, em que são trabalhados os conteúdos de saberes processuais, previamente à sua aplicação prática.

Parece que alguns participantes ainda não interiorizaram a lógica construtivista da formação, dado que as opiniões oscilam entre os modos de trabalho transmissivos e a reprodução de conteúdos e as modalidades de formação que apelam à construção do conhecimento, mais adequadas às exigências actuais do ensino superior. Tal facto é atribuído ao modo como lhes foram inculcados, ao longo da vida, esses modelos, gerando uma aparente resistência à mudança para novos modelos de formação.

São identificadas dificuldades na inversão instrumental e tradicional da docência e nos modelos de formação adoptados que se revelam na in experiência, na selecção de metodologias mais activas e cooperativas, parecendo existir um domínio de competências que ainda não foi desenvolvido por estes professores.

Mas, também são indicados modos de trabalho centrados na participação dos estudantes, através da resolução de situações teóricas e práticas mobilizáveis em diversos contextos formativos, designadamente em ensino clínico. Esta postura aponta para um modelo de

formação em alternância, que promove a construção e a partilha do conhecimento mais centrada na actividade autónoma dos estudantes.

Uma minoria de participantes aponta a reflexão, a flexibilidade do pensamento do professor e, conseqüentemente, a estimulação do desenvolvimento do raciocínio crítico do estudante, tornando-se indicadores positivos de mudança nas suas práticas pedagógicas. Estes professores defendem, a par do envolvimento do estudante, a mudança dos seus próprios papéis, assumindo que a aprendizagem pode ser realizada pela actualização de conceitos. Para tal, criticam e põem em causa os modelos de formação vigentes.

O grupo de professores adjuntos, que foi alvo de observação, manifesta a importância do *transfert* baseado no isomorfismo entre situações de cuidados simuladas e reais, o que promove a recriação de elementos semelhantes às situações que os estudantes vão encontrar no ensino clínico. Estes professores manifestam competências que vão para além do treino ou da demonstração de procedimentos, incentivando a reflexão sobre a resolução de problemas. Reconhecem ainda a utilidade da simulação de procedimentos fundamentados em concepções teóricas.

O ensino clínico surge como uma entidade singular e relevante que, através do trabalho em situação real, permite desenvolver diversas competências conceptuais e operativas dos estudantes. Também aqui, a mudança dos modos de trabalho aponta para a vantagem de se gerarem consensos e colaborações entre docentes e enfermeiros nos processos de orientação. Assim, revela-se importante o desenvolvimento de um trabalho em colaboração, partilha de recursos, de responsabilidades, incentivando a confiança na perícia dos parceiros e provocando uma mudança no *modus operandi* de orientação pedagógica em contexto clínico.

São reconhecidos como necessários os espaços de discussão que a realidade da enfermagem e do ensino impõem, baseados num diálogo entre a prática reflexiva e o saber sincrético, conducentes à investigação e a intervenções em parceria de instituições e actores implicados nos processos formativos.

Parece desenhar-se um modelo de formação para o ensino de enfermagem que engloba uma dialéctica entre a formação e o trabalho, entre os actores e as condições de formação, num movimento que desliza entre espaços de formação, saberes e programas curriculares. Este apresenta-se como um modelo de formação em transição implicando:

- A necessidade de aprofundamento da formação em alternância, enquanto eixo transversal ao trabalho conjunto entre professores e enfermeiros, indicando que apenas a união de esforços de todos os actores poderá levar a mudanças nos modelos convencionais de formação.
- A inversão da lógica da transmissão do conhecimento para um processo dialógico entre teoria e prática, com base em modelos de resolução de problemas, num quadro de reflexão, que pode contribuir para o desenvolvimento de novas competências docentes.
- A aproximação dos docentes aos contextos clínicos podendo levar a que a prática se torne um lugar de produção de saberes e de tomada de consciência profissional.
- Esta aproximação é uma mais-valia formativa para a investigação em parceria, tendo em vista promover a eficácia da aprendizagem dos estudantes e desenvolver a disciplina de enfermagem.
- Os processos de orientação em ensino clínico surgem como modelos de supervisão na formação em enfermagem, referindo-se a formas de aprendizagem focalizadas e fundamentadas na prática.

3ª Conclusão - A concepção dos papéis e as necessidades de formação dos professores de enfermagem

A mudança, como toda a operação pela qual uma realidade se transforma numa outra, é um elemento que atravessa globalmente os discursos dos participantes.

A integração no ensino superior e as necessidades individuais de formação conduziram a mudanças com reflexos no desenvolvimento profissional docente. Foram introduzidas reestruturações e ajustamentos organizacionais, curriculares, pedagógicos e da carreira dos professores.

O processo de mudança e reorganização das escolas indica o alargamento e desenvolvimento de cursos, tendo em vista o ajustamento a públicos tradicionais e emergentes, como garantia de sustentabilidade institucional.

Na acção pedagógica perspectiva-se o papel de conceptor da aprendizagem dos estudantes, quando os conteúdos são concebidos e adequados à forma como são operacionalizados, o que exige uma diversidade de modalidades e estratégias

pedagógicas, desde o trabalho autónomo às actividades de pesquisa, visando a construção de projectos formativos individuais e colectivos em contextos académicos e clínicos. A adequação de novas metodologias e estratégias pedagógicas é uma forma de assumir os papéis de educador, orientador ou tutor, que se fundamentam num paradigma construtivista da formação e na aprendizagem ao longo da vida.

A transição de papel de professor transmissor de conteúdos, para o de professor facilitador indica um quadro de flexibilidade, exigência e rigor, consentâneo com a legitimidade que a sociedade e a profissão conferem ao professor.

Mas, são identificadas dissonâncias entre o que se decide a nível do plano normativo e da prática docente, designadamente na implementação de novos currículos que preconizam unidade, continuidade e interdependência das situações de aprendizagem. Como alternativa aponta-se um currículo de formação de enfermeiros que engloba a interdisciplinaridade como um princípio e como um processo de abordagem dos problemas, através do desenvolvimento de conteúdos organizados e comuns a várias áreas disciplinares.

É reconhecida uma mudança na acção dos professores de enfermagem que exige requisitos de uma cultura de investigação na prática da docência, não devendo haver uma separação entre a produção (função de investigação) e de transmissão do conhecimento (função de ensino), mas sim uma articulação entre as duas dimensões.

Identifica-se ainda, a necessidade de institucionalização de programas de formação pedagógica para os professores de enfermagem para responder aos novos papéis, às exigências profissionais e às transformações requeridas para o ensino superior.

4ª Conclusão - Uma visão estratégica para repensar o ensino de enfermagem

A procura incessante de objectivação conduziu ao desenvolvimento de um referencial de competências dos professores de enfermagem. Este pode ser considerado um referencial multi-usos pois contém indicadores concretos desenvolvidos no terreno, estando aberto a uma estrutura abstracta e idealizada, em que se utilizam uma diversidade de domínios de competências. Este referencial, para além de poder ser útil à avaliação dos professores de enfermagem contém um potencial formativo no sentido de uma tomada de consciência de si próprio e das novas exigências profissionais, procurando simultaneamente, ser um instrumento para discussão, análise, debate e investigação das realidades do ensino de

enfermagem. Constitui ainda, um instrumento de formação, pelo estudo dos processos de formação, o que permitirá aos professores lidarem com os eventuais constrangimentos da docência.

Tendo como base as novas conceptualizações que emergem, neste estudo, aponta-se uma visão estratégica para o desenvolvimento dos professores de enfermagem, dado que se evidenciou um franco processo de transição profissional influenciado pelas reformas do ensino, integrado numa mudança sócio-profissional, política e organizacional, fundamentada em ideais profissionais. Esta *visão* tem subjacente a transição do papel do professor de enfermagem, apresentada neste trabalho em diagramas e figuras, necessárias para a representação e ordenação lógica das interacções dos processos investigativos (Lantelme, 2005).

A sistematização do processo de mudança no sentido de os professores se tornarem *peritos* e produtores de conhecimento, engloba múltiplas dimensões pessoais e profissionais, integrando também o desenvolvimento de domínios de competências identificados no referencial.

O processo de se tornar professor perito valores, competências e autonomia pelos quais se pauta o seu desempenho docente, permitindo-lhe aplicar e produzir conhecimento profissional, científico e técnico, lidando com a mudança plasmada na actividade docente. A interpretação do profissionalismo dos professores de enfermagem apresenta-se assim, num diálogo entre a missão e a acção docente, enquanto capital humano e ético, perspectivando-se nos domínios de competências que integram a perícia profissional.

Surge, assim, a proposta de um modelo integrador de profissionalismo dos professores de enfermagem, explicativo e implicativo da prática profissional docente, resultado de uma representação da realidade estudada, que inclui a dimensão axiológica, os papéis e as competências docentes, na óptica de uma nova epistemologia da prática e de uma nova ontologia social.

A finalidade do presente trabalho era ganhar a inteligibilidade do fenómeno do profissionalismo dos professores de enfermagem, como objecto dinâmico em permanente transformação, o que se procurou alcançar através da construção de um conhecimento produzido nas realidades profissionais dos participantes e contextos em estudo.

Os processos de investigação conducentes ao conhecimento foram sendo reformulados com contributos nacionais e internacionais numa projecção de um ideal profissional, ainda que com possíveis desfasamentos entre a idealidade e a realidade.

Considera-se que este estudo pode tornar-se um contributo para repensar o ensino de enfermagem e o trabalho dos seus professores, para a identificação de necessidades de formação e ainda, para o reconhecimento de factores de resistência à mudança reconhecidos por todos e que impedem alterações de fundo que se configuram como prementes.

7 – LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Para o reforço da validade interna da investigação, considerou-se o faseamento do estudo, a procura de rigor e a diminuição da subjectividade, através de análises que foram validadas por juízes, peritos no ensino de enfermagem e nas ciências da educação.

No entanto, relativamente à categorização em grande parte emergente dos dados, ela pode diminuir a expressão individual e matizes inter-individuais mas, simultaneamente, permite conferir uma inteligibilidade ao conjunto do discurso dos entrevistados, através da compreensão do comum e do diferente.

Este trabalho correspondeu a um determinado momento histórico do ensino de enfermagem em que nas representações dos professores se manifesta, muitas vezes alguma confusão entre o real e o ideal, mas será na medida em que se revela esse ideal, que se poderá potenciar a mudança.

A recolha de dados empíricos levantou algumas interrogações relacionadas com as tipologias e as classificações de competências dos professores de enfermagem detectadas na literatura, dado que esses professores pertencem a diferentes contextos internacionais, o que implica dificuldades quando se confrontam essas tipologias com a realidade portuguesa. Por isso, ao utilizar-se um modelo indutivo-dedutivo de análise com categorias conceptuais e empíricas, baseado em várias técnicas de recolha de dados na realidade portuguesa, não se optou por realizar uma comparação constante dos dados de investigação, nem por os descrever e explicar sistemática e comparativamente.

Também a complexidade do estudo poderia requerer uma equipa de investigadores que, dada a natureza académica deste trabalho, não foi possível constituir.

Apesar de não ter sido feito o confronto com outras realidades de escolas de enfermagem, para poder ir comparando os dados relativos às fases do estudo que se iam desenvolvendo, colmatou-se este aspecto com a confrontação com estudos nacionais e internacionais que permitiram aferir convergências e divergências e que puderam enriquecer esta investigação.

Embora reconhecendo que as realidades sociais, culturais e profissionais a que o investigador tem acesso são limitadas, pelos quadros conceptuais, pelas metodologias que as captam e pela implicação do investigador, os resultados constituíram uma visão fundamentada e integradora dos dados, que pode ser, futuramente, validada e replicada noutros contextos semelhantes.

8 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contribuindo para uma (re)definição e reconhecimento sócio-profissional do professor de enfermagem, em ordem à compreensão do seu profissionalismo e das suas competências, considerámos que se conferiu alguma inteligibilidade a esta temática.

Uma vez que a presente investigação decorreu no contexto de quatro escolas superiores de enfermagem públicas, em processos de mudanças e de transformações organizacionais faz sentido realizar, num futuro próximo, um estudo e uma análise dessas organizações e do trabalho dos professores de enfermagem, que relacione os papéis e as responsabilidades assumidas pelos professores no novo contexto.

O profissionalismo dos professores de enfermagem poderá continuar a ser um campo profícuo de investigação, em trabalhos futuros, em ordem ao desenvolvimento da docência que se insere nas organizações educativas, no quadro de uma organização mais vasta, social e política, tanto ao nível nacional como internacional.

Considera-se que estes professores têm a responsabilidade social e profissional de acompanhar as mudanças, transmitir saberes e veicular valores relativos à disciplina de enfermagem, através de evidência científica.

Chegou-se a um resultado final que evidenciou o modo como os professores se tornam peritos, rentabilizando as suas trajectórias profissionais, sendo solicitados a desenvolver um percurso na docência, com base em saberes específicos da enfermagem e noutros domínios, perspectivando-se assim, uma abertura a investigações futuras, através de um eventual questionamento:

- Como é que um estudo desta natureza poderá influenciar as políticas que se referem ao ensino superior de enfermagem num quadro global de orientações europeias?
- Até que ponto os resultados alcançados podem confirmar e são transferíveis para outros grupos e culturas de professores de escolas de enfermagem do país?
- Que tipologias de professores e de identidades profissionais se poderão encontrar nos professores de enfermagem portugueses?
- Que tipo de institucionalização de programas de formação pedagógica se pode instituir para os professores?

As evidências encontradas, os instrumentos construídos nesta investigação com possível implicação nas práticas pedagógicas dos professores de enfermagem, poderão ser analisados criticados e discutidos em escolas de enfermagem, com vista à formação pedagógica de professores, à identificação de necessidades de formação, à autoavaliação e à avaliação docente, que têm subjacente as exigências actuais dos professores do ensino superior, em contexto europeu.

Apontam-se algumas sugestões de mudança:

- Reforço da investigação e divulgação científica, em articulação com níveis de regulação pedagógica e institucional.
- Institucionalização da preparação pedagógica dos professores de enfermagem.
- Incentivo à participação em diversos níveis da actividade docente, institucionais, pedagógicos, metodológicos, científicos, normativos, profissionais e de investigação.
- Estímulo ao desenvolvimentos de competências para que os professores se tornem peritos do ensino de enfermagem.
- Implementação de processos de colaboração e uso de investigação científica no ensino e na orientação de estudantes e profissionais de enfermagem em contextos formativos e clínicos.
- Procura de oportunidades para desenvolver pesquisa inter e intradisciplinar em diversas parcerias.
- Produção e integração de conhecimento oriundos da prática de enfermagem e docente promovendo uma nova cultura académica.
- Produção de reflexões colectivas, ao nível das escolas, instituições formativas e clínicas sobre os códigos orientadores da profissão docente.
- Promoção de debates sobre a profissão docente levando a uma tomada de consciência sobre o profissionalismo dos professores de enfermagem.
- Necessidade de aprofundamento das competências éticas em relação à conduta profissional dos professores e ao modo como são preparados eticamente os enfermeiros.

9 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, W. (1998) *Identidades, formação e trabalho: da formatividade à configuração identitária dos enfermeiros (estudo multicaseos)*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa.
- Abreu, W. (2001). *Identidade, formação e trabalho: das culturas locais às estratégias identitárias dos enfermeiros*. Coimbra: Formasau, Lisboa: Educa.
- Abreu, W. (2003). *Saúde, doença e diversidade cultural*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Abreu, W. (2003). *Supervisão, qualidade e ensinos clínicos: Que parcerias para a excelência em saúde?* Coimbra: Formasau.
- Abreu, W. (2007). *Formação e aprendizagem em contexto clínico. Fundamentos, teorias e considerações didácticas*. Coimbra: Formasau.
- Abreu, W. (2008). *Transições e contextos multiculturais*. Coimbra: Formasau.
- Adler, P. et al. (1997). *Observational Techniques*. In: Dezin N.K; Lincoln, Y. S. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Alarcão, I., Roldão, M. (2009). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde. Mangualde: Edições Pedagogo Lda.
- Alarcão, I., Rua, M (2005). Interdisciplinaridade, estágios clínicos e desenvolvimento de competências. *Texto Contexto Enfermagem* (Vol. 14, nº 3 Jul. Set.) pp. 373 – 382).
- Alarcão, I., Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e de aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Almeida e Costa, A. (2000). Ensino politécnico. In: *Ensino de enfermagem: processos e percursos de formação: balanço de um projecto*. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos do Ministério da Saúde
- Almeida, M.; Rocha, S. (1997). Considerações sobre a enfermagem enquanto trabalho. In: *O trabalho de enfermagem*. S. Paulo: Ed. Brasil.
- Almeida, P. (2004). *A Era da competência*. Lisboa: RH Editora.

- Almeida, P. P. (2005a). A sociologia do trabalho no dealbar do século XXI: das empresas industriais às organizações de serviço (s). Que práticas? Que objectos? *Sociologia, Problemas e Práticas* (N.º 47 pp. 47-67).
- Almeida, P. P. (2005b). *Trabalho, serviço e serviços*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Almeida, P. P. (2006). Competência no trabalho e cultura de qualidade nos serviços públicos. *Sociedade e Trabalho* (N.º 29) pp. 68-79.
- Alonso, L. (2004) Inovação curricular e desenvolvimento profissional: uma romagem meta-reflexiva a tempos de formação e mudança. In: *Currículo, situações educativas e formação de professores: estudos em homenagem a Albano Estrela*. Educa: Lisboa.
- Alonso, L. *et al.* (2000). Referencial de competências chave. Educação e Formação de Adultos. Lisboa, ANEFA. In: *A memorandum for lifelong learning*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Altet & Britlen (1983). *Micro-einseignement et formation des enseignants*. Paris: PUF.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Altet, M; Etienne, R; Lessard, C; Paquay L; Perrenoud, P (Dir) (2009). *L'Université peu-elle vraiment former les enseignants?* Bruxelles: De Boeck.
- Alves, F. C. (1997). *O encontro com a realidade docente. Estudo exploratório (auto) biográfico*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa.
- Alves, F. C. (2005). *Diário de MS9: dilemas de uma professora principiante*. Bragança: Edição do Instituto Politécnico de Bragança.
- Alves, N. (2007) *Inserção profissional e formas identitárias. Percursos do licenciados da Universidade de Lisboa*. Lisboa: FPCE- UL (Tese de doutoramento, mimeo).
- Alves, N. (2008). *Juventudes e inserção profissional*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Alves-Pinto, M. (2001). Socializações e identidades docentes. In: Teixeira, M. (org). *Ser professor no Limiar do Século XXI*. Porto: ISET pp. 19-80.
- Amendoeira, J. (2006). *Uma biografia partilhada da enfermagem*. Coimbra: Formasau.

- Amendoeira, J. (2009). Ensino de Enfermagem: Perspectivas de Desenvolvimento. *Pensar Enfermagem* (V. 13, n.º 1, 1º Sem. de 2009).
- Astolfi, J. P. (1998). Du tout didactique au plus didactique. *Revue française de pédagogie* (Nº 10) pp.67-73.
- Atkinson & Murray (1989). *Fundamentos de enfermagem*. Consultado em Janeiro, 2007. Disponível em: www.fen.ufg.br/revista.
- Australian Nurse Teachers Society (ANTS) (1998). Definition of a nurse teacher. In: Guy, J. (2000). *Nurse Teacher Competency Standards*. Disponível em: www.ants.org.au.
- Ball, S. (2005a). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa* (V.35 nº.126).
- Ball, S. (2005b). *The education debates-policy and politics*. Glasgow: Jones Ed.
- Ball, S. (2009). *Changing teacher professionalism: international trends, challenges and ways forward*. University of Glasgow.
- Ball, S. (2009). The education debate. *Book review by Terry Wrigley*. London: Policy Press.
- Ball, S.; Goodson, I. (1992). Understanding teachers and contexts. In: Ball, S. e Goodson, I. (1992). *Teacher' lives and careers*. London: The Falmer Press.
- Baptista, A. (2002). *O discurso pós-moderno contra a ciência: obscurantismo e irresponsabilidade*. Lisboa: Gradiva.
- Barbier, J. (1995). *Tendances d'évolution de la formation et place du partenariat*. In: *Estado actual da investigação em formação*. In: Actas do colóquio da SPCE. Porto.
- Bardin, L (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, I. (2009). *O Ensino Clínico no Curso de Licenciatura em Enfermagem: Estudo sobre as experiências de aprendizagem, situações e factores geradores de stress nos estudantes*. Dissertação de mestrado em Ciências de Enfermagem. Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar, Porto.

- Barroso, J. (2003a). A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas
In: Ferreira, Nauria, et al. (2003). *Formação continuada e gestão da educação*.
São Paulo: Cortez Editora pp. 117-143.
- Barroso, J. (2003b). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências
emergentes em estudos de educação comparada. In: Barroso, J. (org). *A escola
pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto: Edições ASA.
- Barroso, J. (2006). A investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação
em Portugal. In: Barroso, J. (org.). *A regulação das políticas públicas de
educação - espaços dinâmicas e actores* (2006). Lisboa: Educa / Unidade de
I&D de Ciências da Educação.
- Basto, M. (1993). Valores profissionais - opções a fazer. *Enfermagem em Foco* (V. 3, nº
10).
- Benner, P. (2001). *De iniciado a perito*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Bento, M. (1997). *Cuidados e formação em enfermagem: Que identidade?* Lisboa: Fim
de Século Edições Lda.
- Berbaum, J. (1993). *Aprendizagem e formação*. Porto: Porto Editora.
- Berger, P.; Luckmann, T. (1991). *The social construction of reality - a treatise in the
sociology of knowledge*. England: Penguin Books.
- Berger, P.; Luckmann, T.(2004). *A construção social da realidade*. Lisboa: Dinalivro.
- Bernstein, B. (2000). Official knowledge and pedagogic identities: the politics of
recontextualising. In: Ball, S. (ed). *The sociology of education: major themes*.
London: Routledge Falmer.
- Bevis, O. (1988). New directions for a new age. In: Bevis, O. *Curriculum revolution:
mandate for change*. New York: National League for Nursing pp. 27-52.
- Bevis, O.; Watson, J. (1989). *Toward a caring curriculum: a new pedagogy for nursing*.
New York: National League for Nursing.
- Bidet, et al. (2006). *Sociologie du travail et activité*. Toulouse: Octares Editions.
- Blin, J. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris:
L'Harmattan.

- Bogdan, R.; Biklen S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Borges, C. (2001). Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade* (A. 22, nº 74, Abr. 2001).
- Borges, M. (2007). *Professores: imagens e auto-imagens: objecto complexo*. Tese de doutoramento em Educação, Administração e Organização Escolares. Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Paris. Ed. Seuil.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Ed. Minuit.
- Bourdoncle, R. (2007). Autour des mots “universitarisation”. *Recherche et formation* (Nº 54) pp. 135-149.
- Bourdoncle, R. (2009). L'universitarization. Structures, programmes et acteurs. In: *Les tensions historiques entre professionnalisation et universitarization de la formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Bravo-Nico, J. (2007). Entrevista a Maria Teresa Estrela. *Educação Temas e Problemas*. Coimbra: Edições Colibri pp. 235-243.
- Bujold, L. (2008). L'identité professionnelle. In: Dallaire, C. (Dir) *Le savoir infirmier - au coeur de la discipline et de la profession*. Québec: Gaetan Morim Editeur.
- Cabete, D. (2008) Perspectivas de formação avançada em enfermagem: um olhar para o panorama internacional. *Pensar Enfermagem*, 12 (1), 48-52.
- Cabrito, B. (1994). *Formação em alternância*. Lisboa: Educa.
- Cabrito, B.; Costa, M. (orgs) (2009) - *Quotidianos de saúde. Quotidianos de formação*. Lisboa: Educa.
- Caetano, A. (2001). *A mudança dos professores em situações de formação, pela investigação-acção*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa.
- Caetano, A. (2004). *A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores - Um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

- Caetano, A.; Simão, A.; Flores, A. (2005). Contextos e Processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. *Educação e Sociedade*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (nº 90, vol 26).
- Caldeirinha, M. (2001). *A reorganização das escolas superiores de enfermagem - um processo de mudança educacional*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa.
- Câmara, A. (2009). *O futuro inventa-se: a formação de cidadãos criativos e empreendedores e o papel da nova universidade*. Carnaxide: Editora Objectiva.
- Canadian Nurses Association (1987). Standards for nursing practice. Ottawa: CNA.
- Canário, R. (2000). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2006). *A Escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre : Art Med.
- Canário, R. (2007). Aprendizagens e quotidianos profissionais. In: Rodrigues, A. *et al.* *Processos de formação na e para a prática de cuidados*. Loures: Lusociência.
- Canário, R.; Cabrito, B. (orgs.) (2005). *Educação e Formação de Adultos: mutações e convergências*. Lisboa: Educa.
- Carapinheiro, G. (1993). *Saberes e poderes no hospital: uma sociologia dos serviços hospitalares*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Carr e Kemmis (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. Londres: Falmer Press.
- Carr, D. (2000). Obrigações profissionais e direitos humanos: implicações na conduta dos responsáveis pela educação e pelo ensino. In: Carvalho, A. (org) (2000). *A educação e os limites dos direitos humanos*. Ensaios de Filosofia da Educação. Lisboa: Porto Editora.
- Carvalho, R. (2003). *Parcerias na formação. Papel dos orientadores clínicos*. Loures: Lusociência.
- Castells, M. (2001). *The power of identity*. Great Britain: Blackwell Publishers.
- Cavaco, M. (1993). Interdisciplinaridade, diálogo de saberes. *Inovação* (V. 6, nº 2) pp. 181-190.

- Cavaco, M. (2002). *Ofício de Professor: o tempo e as mudanças* (2ªed). In: Nóvoa, A. *et al. Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Célestin, J. (2005). Novas práticas de organização do trabalho. *Revista Sociedade e Trabalho* (N.º 26, 2005) pp. 93-99.
- Charlier, È.; Perrenoud, P. (eds) (2009). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck & Larcier S.A.
- Clare, J. (1993). Change the curriculum, or transform the conditions of practice? *Nursing Education Today* (Nº 13) pp. 282-286.
- Clénet, J. (2004). *L'ingénierie en formation: appliquer ou concevoir?* Education permanente (Nº 157).
- Clénet, J. (2006). Renover le sens et les modes d'interventions en formation. In *Les sciences de l'éducation: pour l'ère nouvelle* (Vol 39, Nº 1). CERSE - Université de Caen.
- Cogan, M. (1973). *Clinical Supervision*. Boston: Houghton Mifflin.
- Collière, M. (1989). *Promover a vida: da prática das mulheres de virtude aos cuidados de enfermagem*. Lisboa: Lidel.
- Collière, M. (2003). *Cuidar. A primeira arte da vida*. Loures, Lusociência.
- Comissão Europeia (2000). Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida. Bruxelas, SEC 1832: Comissão das Comunidades Europeias.
- Comissão Europeia (2001). *Making a european area of lifelong learning a reality*. Bruxelas: Comunidades Europeias.
- Comissão Europeia (2009/2010). *Livro branco sobre a educação/formação. Ensinar e aprender, rumo à sociedade cognitiva*. Bruxelas: Comissão Europeia. Direcção Geral da Comunicação. (Texto original Julho 2009; Revisto Abril 2010).
- Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Québec: Bibliothèque National.
- Costa, A. (2002). Competências para a sociedade educativa: Questões teóricas e resultados de investigação. In: *Cruzamento de saberes aprendizagens sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 179-194.

- Costa, M. (1998). *Enfermeiros: dos percursos de formação à produção de cuidados*. Lisboa: Fim de Século.
- Costa, M. (2002). *Cuidar idosos: formação, práticas e competências dos enfermeiros*. Coimbra: Formasau e Saúde.
- Costa, M. (2006) (2ª ed). *Cuidar idosos: formação, práticas e competências dos enfermeiros*. Coimbra: Formasau e Saúde.
- Costa, M. (2009). Aprender a cuidar: consonâncias e dissonâncias de um binómio desafiante. In: Colectânea Enfermagem e úlceras por pressão. *Da reflexão sobre a disciplina às evidências nos cuidados*. Islas Canarias: Grupo ICE.
- Costa, M; Mestrinho M.; Sampaio, J. (2000). Memória do Projecto. In: *Ensino de enfermagem: processos e percursos de formação - Balanço de um projecto*. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos do Ministério da Saúde.
- Cotton, et al. (2003). *Improving communities*. Sterling: Tretham Books.
- Crato. N. (2009). O «Bolonhês» não existe, afinal? *Revista Ensino Superior*, nº 33 Jul. Ag. Set. 2009.
- Creswell, J. (2010). *Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. São Paulo: Bookman e Artmed.
- Cribb, A. (2009). Professional ethics: whose responsibility? In: Gewirtz, S. et al. (Eds). *Changing teacher professionalism-International trends, challenges and ways forward*. New York: Routledge pp. 31-42.
- Crozier, M.; Friedberg (1977). *L'acteur et le système, les contraintes de l'action collective*. Paris: Seuil.
- Cutcliff, J.; Worth, T.; Proctor, B. (2001). *Fundamental Themes in Clinical Supervision*. London: Routledge.
- D'Espiney, L. (1999). *Aprender a aprender pela experiência: a formação inicial de enfermeiros*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Lisboa.
- D'Espiney, L. (2008). Enfermagem: de velhos percursos a novos caminhos. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação* (Nº 6) pp. 7-20. Consultado em Dezembro, 2008 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

- Darling-Hammond L.; LePage, P; Bransford, J. Hammerness, K. (eds) (2007). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. Hardcover: Jossey-Bass Education Series.
- Davis, D.; Stullenbarger, S.; Dearman, C.; Kelley, J. (2005). Proposed nurse educator competencies: development and validation of a model. *Nursing Outlook* (V. 53 N° 4) pp. 206-211.
- Davis, D; Dearman C; Schwab C, Kitchens E. (1992). Competencies of novice nurse educators. *Journal Nursing Education* (V. 31 n° 4, Apr.) pp. 159-64.
- Day C. (2000). Effective leadership and reflective practice. *Reflective Practice* (V.1, n°1) pp. 113-127.
- Day C.; Fernandez A.; Hauge T.; Moller J. (2000). The life and work of teachers. International perspectives. *Changing times*. London: Falmer.
- Day, C. (2001). Desenvolvimento profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004) *A passion for teaching*. London: Routledge Falmer.
- Day, C; Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In: *International Handbook on the continuing professional development of teachers*. London: British Library.
- Delors, J. et al., (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Paris. UNESCO: Rio Tinto: ASA.
- Denzin, K.; Lincoln, Y. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. In Denzin, K e Lincoln, Y (Eds). *Handbook of qualitative research*. Netbury Park: Sage pp.1-17.
- Deodato, S. (2006). (Re) Olhar o enquadramento jurídico do ensino de enfermagem. *Revista Percursos*. Publicação da Área Disciplinar de Enfermagem. Escola Superior de Saúde, Instituto Politécnico de Setúbal (N° 2) pp. 39-42. Consultado em Dezembro, 2006 em <http://www.ess.ips.pt/Percursos/Percursos>. n2.

- Deodato, S. (2008). A excelência do exercício: perspectiva ética e deontológica. *Ordem dos Enfermeiros* (Nº 15, 2004) pp. 26-30. Consultado em Novembro, 2008 em <http://www.ordemenfermeiros.pt>.
- Domingo, J. (2003). *A autonomia da classe docente*. Porto: Porto Editora.
- Dubar C. (2000). *La crise des identités: l'interprétation d'une mutation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Dubar, C. (1996). Formation, Travail et identités professionnelles. *Formação, saberes profissionais e situações de trabalho* (Vol. I). Lisboa: AFIRSE Portuguesa (1996). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, pp. 65-71.
- Dubar, C. (2006) (3ª éd). *La socialisation: construction des identités sociales e professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Dubet, F. (2003a). A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa* (Nº 119) pp.29-45.
- Dubet, F. (2003b). Para uma sociologia da experiência. Uma leitura contemporânea. *Sociologias* (A. 5, nº 9 Jan. /Jun. 2003) pp. 174-214.
- Dumont, V. (2000). Les différents profils identitaires des enseignants en regard de la diversité des Publics Scolaires. *Actes du 1er Congrès des Chercheurs en Education*. Bruxelles: Ministère de la Communauté Française.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. Nova York: Nichols Publishing Company.
- Enguita, M. F. (2001). *Educar em tempos incertos*. Madrid: Morata.
- Entwisted, N. (2001). Promoting deep learning through teaching and assessment. In: Sousa, R.; E., Sousa; Lemos, F. e Januário, C. (orgs). *III Simpósio de Pedagogia*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, pp. 7-24.
- Eraut M. (1996). *Developing professional knowledge and competencie*. Londres: Falmer Press.
- Erikson, E. (1998). *O ciclo da vida completo*. Porto Alegre: Artes
- Esteve, J. (2001). Satisfação e insatisfação dos professores. In: Teixeira, M. (Org). *Ser professor no limiar do Século XXI*. Porto: ISET pp. 113-142.

- Esteves, M. (2004). A Investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo. In: *Currículo, situações educativas e formação de professores: estudos em homenagem a Albano Estrela*. Educa: Lisboa.
- Esteves, M. (2007). Para a excelência pedagógica do ensino superior. In: Textos conferência plenárias e painéis IX Congresso da SPCE. *Educação para o sucesso: políticas e actores*. Universidade da Madeira.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 37-48. Consultado em [Janeiro, 2010] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores*. 4ª ed. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (1986). Algumas considerações sobre o conceito de profissionalismo docente. *Separata da Revista Portuguesa de Pedagogia* (A. 20) pp. 301-310.
- Estrela, M. (2003a). A formação profissional contínua entre a teoria e prática. In: Ferreira, Naura (org). *Formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez Editora pp. 43-63.
- Estrela, M. (2003b). Former les enseignants et les éducateurs une priorité pour l'enseignement supérieur. *Actes du Colloque AFIRSE*. Paris: UNESCO.
- Estrela, M. (2003c). L'universitarisation de la formation des enseignants: obstacles et contradictions entre théories et pratiques. *Actes du Colloque AFIRSE*. Paris: UNESCO.
- Estrela, M. (2007). A educação para o sucesso educativo, um tema interpelador. In: IX congresso da SPCE. *Educação para o sucesso: políticas e actores*. Universidade da Madeira.
- Estrela, M. ; Estrela, A. (2002). Introdução Projecto IRA - *Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores*.(pp. 9-12) Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. et al (2010). *Profissão docente: Dimensões afectivas e éticas*. Porto. Areal Editores.

- Estrela, M.; Caetano, A. (coord) (2010). *Ética Profissional Docente - do pensamento dos professores à sua formação*. Lisboa, Educa, 176p. ISBN; 978-989-8272-09-6.
- Estrela, M.; Estrela, A. (1977). *Perspectivas Actuais sobre Formação de Professores*. Lisboa: Estampa.
- Estrela, M.; Marques, J; Alves, F.; Feio, M. (2008). Formação ético-dentológica de professores do ensino superior. Subsídios para um debate. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação* (Nº 7) pp. 89-100. Consultado em Dezembro, 2008 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Estrela, M. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In Teixeira, M. *Ser professor no limiar do Século XXI*. Porto: Edições ISET.
- Étienne, R. *et al.* (2009a). Introduction. In: *L'université peu-elle vraiment former les enseignants?* Bruxelles: De Boeck.
- Evetts, J. (2009). The management of professionalism; a contemporary paradox. In Changing teacher professionalism-International trends, challenges and ways forward. GEWIRTZ, S. *et al* (Eds). New York, Routledge, p. 19-30.
- Evetts, J. (2009). The management of professionalism; a contemporary paradox. In: Gewirtz, S. *et al* (Eds). *Changing teacher professionalism-International trends, challenges and ways forward*. New York: Routledge pp. 19-30.
- Feixas, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docente*. Tese de Doutoramento, Departamento de Pedagogia Aplicada da Universidade de Barcelona.
- Feixas, M. C. (2003). *El desarrollo Profesional del profesor universitario como docente*. Consultado em Abril, 2008 em: <http://www.dewey/mfeixas/pdf/comunicacion/comunicacion>. Univ Salamanca.
- Félix, I; Silva; F. (2008). *Unidade de Cuidados Intensivos: uma porta de entrada na profissão de enfermagem?* Monografia apresentada na Escola Superior de Enfermagem de Lisboa para a obtenção do grau de licenciado no âmbito do Seminário de Reflexão Final de Curso, 212p.(s.ed).

- Fernandes, O (2007). Entre a teoria e a prática: desenvolvimento de competências de enfermagem no ensino clínico no hospital no curso de licenciatura. Loures: Lusociência.
- Fernandes, O. (2006). *Entre a teoria e a prática: desenvolvimento de competências de enfermagem no ensino clínico no hospital no curso de licenciatura*. Loures: Lusociência.
- Fernandes, O. (2008). Ensino clínico hospitalar em enfermagem: formar no confronto com a experiência. *Pensar enfermagem* (V. 12, nº 1) pp. 73 – 78.
- Ferreira, A. (2008). Pedagogia de projectos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores. *Pro-Posições* (V. 19, nº 2).
- Ferreira, O. (2005). *Mudar as práticas de ensino: aprendizagem dos estudantes em aulas teóricas: um processo de investigação-acção*. Camarate: Lusociência.
- Ferry, G. (1987). *Le traject de la formation*. Paris: Dunot.
- Figari, G. (1996). *Evaluer: quel referentiel?* Bruxelles: De Boeck.
- Figari, G. (2002). *L'activité évaluative réinterrogée*. Bruxelles: De Boeck.
- Figari, G. (2006). A la recherche de méthodologies de validation des acquis de l'expérience. In: EDUCA-ADMEE, Europa. Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Education. *Evaluation des Compétences et apprentissages expérimentiels. Savoirs, modèles e méthodes*. FPCE, Universidade de Lisboa.
- Figari, G.; Rodrigues, P.; Alves, M. P.; Valois, P. (2006). *L'Évaluation des compétences: entre la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience: revue des savoirs, des modèles et des méthodes*. Lisbonne: Educa.
- Figueira, J. M. (2008). *A tutoria na formação inicial de professores*. Tese de mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Lisboa.
- Figueiredo, A. (2004). *À conquista de uma identidade: enfermeiros recém-formados entre o Hospital e o Centro de Saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Figueiredo, C. (2007). Redes sociais e políticas: o papel dos pais na genealogia das políticas públicas de educação sexual. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação* (Nº 4) pp. 95-102. Consultado em Novembro, 2008 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

- FINE (2007). *Bologna Process and Nurse Educators Competencies*. In: Report of the 2nd workshop. Geneva (www.fine-europe.eu/organization.htm)
- Flores, M. (2000). *A indução no ensino: desafios e constrangimentos, temas de investigação*. Lisboa: Ministério da Educação/IE.
- Flores, M. (2002). *Learning, development and change in the early years: a two-year empirical study*. Tese de Doutoramento. University of Nottingham, UK.
- Flores, M. A. (2004). *Os professores em início de carreira e o seu processo de mudança: influências e percursos*. Revista Educação (V. 12, nº 2) pp. 107-117.
- Flores, M. A. et al. (2005). *Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo*. Educação e Sociedade (V. 25, nº 90) pp. 173 - 190.
- Flores, M. A.; Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education* (V. 22, nº 2) pp. 219 - 232.
- Flores, M.; Viana, I.; Day, C. (2007). Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education* (V. 30, nº 3) pp. 249 - 266.
- Fontana, A.; Frey, J. (1994). Interviewing: the art of science. In: Denzin, N. e Lincoln, Y. (Eds). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage P pp 361-376.
- Foucault, M (2002). *The order of things*. Nova York. Routledge.
- Foucault, M.; Kelly, M. (Ed.) (1994). *Critique and power: recasting the Foucault Habermas debate*. Cambridge: The MIT Press.
- Freire, I. (2001). *Percursos disciplinares e contextos escolares: dois estudos de caso*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa.
- Freire, J. (1993). Sociologia, sociologia do trabalho. *Sociologia Problemas e Práticas* (Nº 14) pp. 9-17.
- Freire, J. (1997). *Variações sobre o tema trabalho*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Freire, J. (2002). *Sociologia do trabalho: uma introdução*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. London: Routledge Falmer.

- Fullan, M.; Hargreaves, A. (2001). The teacher as a person. In: Pollard, Andrew; Bourne, Jill (Eds.). *Teaching and learning in the primary school*. Great Britain: Routledge Falmer pp. 67-73.
- Fusulier *et al.*, (1996). Formation par le travail et reconstruction identitaire. *Education Permanente* (Nº 128-3) pp. 116-133.
- Gage, N. (1963). Paradigms for research on teaching. In: Gage, N.L. (org.). *Handbook of research on teaching: a project of the American Educational Research Association*. Chicago: Rand McNally.
- Garrison, D.R.; Archer, W. (2000). A transactional perspective on teaching and learning. A framework for adult and higher education. Oxford: Pergamon & Earli.
- Gather-Thurler, M. (2004). Stratégies d'innovation et place des acteurs. In: Broncart, J. P.; Gather-Thurler, M. (eds). *Transformer l'école*. Bruxelles: De Boeck et Larcier pp. 99-125.
- Gauthier C. *et al.* (1998). *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí: Unijuí. TIRAR
- Gewirtz, S. *et al.* (2009b). Policy, professionalism and practice: understanding and enhancing teacher's work. In: Gewirtz, S. *et al.* *Changing teacher professionalism-International trends, challenges and ways forward*. New York: Routledge pp. 3-16.
- Gewirtz, S. *et al.* (2009c). Policy, professionalism and practice-Understanding and enhancing teacher's work. Great Britain. CPI.
- Gewirtz, S.; Mahony, P.; Hextall, I; Cribb, A. (2009a). *Changing teacher professionalism-International trends, challenges and ways forward*. New York: Routledge.
- Ghiglione, R; Matalon, B. (1992). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (1998). *The third Way - The renewal of social democracy*. Londres: Polity Press.
- Giddens, A. (2002). *O mundo na era da globalização*. Barcarena: Editorial Presença.
- Gil, J. (2004). *Portugal, hoje: o medo de existir*. Lisboa: Relógio d'Água.

- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gimeno, J. (1992). *El curriculum; los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?* In: Gimeno, J.; Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata pp.137-170.
- Goetz, J. LeCompte M. (1984). *Ethnography and qualitative design. Educational research*. Orlando: Academic Press, Inc.
- Goldenberg, D.; Iwasiw, C. (1993). Professional socialization of nursing students as an outcome of a senior clinical preceptor ship experience. *Nurse Education Today* (V.13 nº 1) pp. 3-15.
- Goldhammer, R.; Anderson, R.; Krajewski, R. (1993). *Clinical supervision: special methods for the supervision of teachers*. Florida: Harcourt.
- Gomes, I. (Coord) (2007). *Parceria e cuidado de enfermagem: uma questão de cidadania*. Coimbra: Formasau.
- Gómez, A. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (Org) (3ª ed). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote pp. 93-114.
- Gómez, M.; Muñoz, R. (2002). Formacion e profesionalizacion docente del profesorado universitario. *Revista de Investigacion Educativa* (V. 20 nº 1) pp. 153-171.
- Gonçalves, C. (1998). *Emergência e consolidação dos economistas em Portugal*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras, Porto.
- Goodson, I. F. (2007). All the lonely people. *Critical Studies in Education*, v.48, nº 1.
- Gosset, M. A. (1996). *Apprendre l'autonomie apprendre la socialisation*. Lyon: Chronique Sociale.
- Graça, S. (2006). *Desenvolvimento profissional do professor universitário: um contributo para a sua análise*. Tese Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Lisboa.

- Graça, S. (2008). Desenvolvimento profissional do professor universitário: um contributo para a sua análise. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação* (Nº 7) pp. 125-136. Consultado em Novembro, 2009 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Grilo, M. (2007). Educação, Inovação e Desenvolvimento. In: *Textos da Conferência Internacional Espaços de Educação. Tempos de formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GRIPI. Groupe de Recherche Interprofessionnelle sur la profession de l'infirmière (1986). *L'identité professionnelle de l'infirmière*. Paris: Editions du Centurion.
- Guba, E ; Lincoln, Y. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. In: Sacristan, G.; Gómez, A. (eds). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal pp. 148-163.
- Guba, E.; Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In: Denzin, N. ; Lincoln, Y. (Orgs). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: CA Sage pp. 105-117.
- Habermans, J. (1981). *The theory of communicative action*. London: Beacon.
- Haidar, E. (2007). Coaching and mentoring nursing students. *Nursing Management* (V. 14 nº 8 Dec. 2007).
- Hajjaj, H. (2003). Pour une formation...au regard de l'éthique. *Actes du Colloque Paris: AFIRSE*.
- Harden, R. M.; Crosby, J. R. (2000). *The good teacher is more than a lecturer: the twelve roles of the teacher*. UK: AMEE.
- Hargreaves, A. (1994). The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education* (V.10, nº4) pp. 423-438.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: Mc Graw-Hill de Portugal.
- Hargreaves, A. (2001). Teaching as a paradoxal profession: implications for professional development. In: Xochellins, P.; Papanauom, Z. (Orgs). *Continuing teacher education and school development*. Thessaloniki, Department of Education, School of Philosophy, pp. 26-38.

- Hargreaves, A. (2005). *Educational change takes ages: life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational changes*. Boston: Elsevier Ltd.
- Hargreaves, A., et al (2001) *Educação para a mudança*. Porto Alegre: Artmed.
- Henderson, V. (1994). *La naturaleza de la enfermería, reflexiones 25 anos después*. Madrid: Interamericana, McGraw-Hill.
- Hesbeen, W. (2000). *Cuidar no hospital*. Loures: Lusociência.
- Hesbeen, W. (2001). *Qualidade em enfermagem: pensamento e acção na perspectiva do cuidar*. Loures: Lusociência.
- Hopkins, J. (2005). Nursing Evidence Based Practice Model. *Nursing Evidence Based Practice Model Magazine*. Johns Hopkins University. Baltimore, Maryland.
- Huberman, M. (1973). *Como se realizam as mudanças em educação*. 2ª ed. São Paulo: Cultrix.
- Huberman, M; Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Huberman. M. (1992). *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: Nóvoa, A. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 31-62.
- Humphreys, J. (2000). Education and the professionalization of nursing: non-collective action and the erosion of the labour-market control. *Journal of Education Policy*, pp. 3-15.
- Imbernon, F. (coord.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencia de investigación educativa*. Barcelona: Editorial Graó de IRIF, S.L.
- Jardine, G. (2007) *Foucault e educação*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Johnson, S. et al, (2002). Development of educator competencies and the professional review process. *Journal Staff Development* (V. 18, nº 2, Mar. Apr. 2002) pp. 92-102.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et Socioconstructivisme: un cadre théorique*. Bruxeles: De Boeck.

- José, H. (2009). Humor na esfera de competências dos enfermeiros. *Revista SNESUP Ensino Superior* (Nº 32 Abr. Maio Jun. 2009)
- Josso, M. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- Kennedy, M. (1999). The role of preservice teacher education. In: Darlig-Hamond, L.; Sikes, G. (Eds). *Teaching as the learning profession Handbook of policy and practice*. San Francisco: C.A. Jossey- Bass pp. 54-85.
- Kérouac, S.. (1994). *La pensée infirmière*. Québec: Groupe Éducalivres.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development. The philosophy of moral development: the nature and validity of moral stages*. San Francisco: Harper&Row.
- Kolb, D. (1984). *L'expérience en tant que facteur d'apprentissage et de développement*. In *Recherche en formation continue*. Paris: Ministère du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle, pp. 21-48.
- Krisman, S. *et al.* (1998). Faculty preparation: a new solution to an old problem. *Journal of Nursing Education* (V. 37 nº 7) pp. 318-320.
- Lacey, C. (1987). Professional socialization of teachers. In: *Dunkin, The International encyclopaedia of teaching and teacher education*. Oxford: Pergamon Press pp.634-645.
- Lantelme, E. (2005). Desenvolvimento de competências dos gerentes da construção: construção de uma teoria. *Ambiente Construído* (V. 5, Jan. Mar.) pp. 69-86.
- Launer, J (2006) Reflective practice and clinical supervision making sense of supervision, mentoring and coaching. *Work based learning in primary care*. Nº4(268-70). Radcliffe Publishing.
- Lautier, N. (2001). *Psychosociologie de l'éducation, regard sur les situations d'enseignement*. Paris: Armand Colin A/UEF.
- Le Boterf G. (1997). De la compétence à la navigation professionnelle. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf G. (2005). *Construir as competências individuais e colectivas*. Porto: ASA Editores S.A.

- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions D'Organisation.
- Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives: la compétence n'est plus ce qu'elle était*. Paris: Editions d'Organisation.
- Lemosse, M. (1989). Le professionnalisme des enseignants: le point de vue anglais. *Recherche et Formation* (N° 6) pp. 55-66.
- Lesne e Mianvielle (1988). Socialisation et formation d'adultes. *Education Permanente* (N° 92).
- Lesne, M. (1977). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lessard, C. (2009a). Le référentiel de compétences un levier de la professionnalisation de la formation ou un effet de langage? In *L'université peu-elle vraiment former les enseignants?* Bruxelles: De Boeck.
- Lessard, C. (2009b). Le travail enseignant, entre les effets structurants des politiques et l'activité en classe, la part des sujets. *Conférence XVII Colloque AFIRE, Section Portugaise - L'école et le monde du travail*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Lessard, C. (2009c). O trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação* (N° 9) pp. 119-128. Consultado em Janeiro, 2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Lessard, C. et al. (2007). Les politiques et les pratiques en éducation: un couplage problématique: une perspective anglo-américaine. *Carrefours de l'éducation* (N° 25) pp. 155-194.
- Lessard, C.; Altet, M.; Paquay, L.; Perrenoud, P. (Eds) (2004). *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner?* Bruxelles: De Boeck.
- Lopes, M. (2001) (2ªed) *Concepções de enfermagem e desenvolvimento sócio-moral*. Lisboa: Associação Portuguesa de Enfermeiros.
- Lopes, M. (2006). *A relação enfermeiro - doente como intervenção terapêutica*. Coimbra: Formasau e Saúde.

- Lopes, N. (2001). *Recomposição profissional: estudo sociológico em contexto hospitalar*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Ludke, M.; André, M. (1986). *Pesquisa em educação, abordagens qualitativas*. São Paulo: EP.
- Macedo, A (2007b). Intersecções entre a escola de enfermagem e o hospital em contexto de supervisão de estágio. In: ANPAE (org.). *Por uma escola de qualidade para todos. XXIII Simpósio Brasileiro/V Congresso Luso-Brasileiro/I Colóquio Ibero-Americano - Política e Administração Educacional*. [CD-ROM]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Macedo, A. (2007a). Especificidades da supervisão científico-pedagógica em enfermagem: um estudo exploratório. In Martins, E. (org.). *Cenários da educação/formação: novos espaços, culturas e saberes, VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. [CD-ROM]. Porto: SPCE. Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Macedo, A. (2009a). A supervisão de estágios em enfermagem na articulação interorganizacional escola e hospital. *Revista Referência* (2ª Série, nº10 Supl.).
- Macedo, A. (2009b). *A supervisão de estágios em enfermagem na articulação interorganizacional escola e hospital*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.
- Macedo, A. P. (2010). A alternância entre a escola de enfermagem e o hospital em contexto de supervisão de estágio. In: *A Escola e o mundo do trabalho. XVII Colóquio AFIRSE*. [CD-ROM]. Lisboa: Educa.
- Machado, N. (2000a). *Competência e profissionalismo: o lugar da ética*. Consultado em Dezembro, 2009 <http://www.lettras.ufmg.br/espanhol/pdf>.
- Machado, N. (2000b). Educação: projetos e valores. *Escrituras, temas transversais: um ensino voltado para o futuro*. Consultado em Agosto, 2009 em www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a14v19n2.pdf.
- Madeira, R.; Lopes, V. (2007). Necessidades de formação de enfermagem ao nível das competências relacionais e de continuidade de cuidados. In: Rodrigues, A. *et al. Processos de formação na e para a prática de cuidados*. Loures: Lusociência pp. 47-76.

- Magalhães, A. (2004). *A identidade do ensino superior - política, conhecimento e educação numa época de transição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Magalhães, J. (1996). *A ideia de progresso em Thomas Kuhn*. Porto. Edições Contraponto.
- Malglaive, G. (1994). Les rapports entre savoir et pratique dans le développement des capacités d'apprentissage chez les adultes. *Éducation Permanente*, pp. 52-62.
- Malglaive, G. (1995). *Ensinar adultos*. Porto: Porto Editora.
- Malglaive, G. (2003). *Ensinar adultos*. Porto: Porto Editora. 272 pag. ISBN: 978-972-0-34116-7.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação* (Nº 8) pp. 7-22. Consultado em Janeiro, 2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Marcelo, G. (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marchand, H. (2001). *Temas do desenvolvimento psicológico do adulto e do idoso*. Coimbra: Quarteto.
- Martin, C. (1991). *Soigner pour apprendre*. Paris: LEP.
- Martin, D. (1992). Formation professionnelle en éducation et savoirs enseignants: Analyse et bilan des écrits anglo-saxons. *Communication présentée au premier Colloque de l'AQUFOM*. Trois-Rivières: Université du Québec.
- Martin, D. (1993). Nature du savoir enseignant: analyse des écrits anglo-saxons. In: Mainguy, E. *et al. Compétence et formation des enseignants*. Trois-Rivières: Publication des Sciences de l'Éducation pp. 289-304.
- Matos, M. (2005). Formação e trabalho. *Jornal a Página* (A 7 nº 67 Abr) Consultado Novembro2005 em www.a.pagina.pt/arquivo/Artigo.asp/mm atos@psi.up.pt
- Maulini, O.; Perrenoud, P. (2009). *La structuration des savoirs dans un curriculum de formation professionnelle*. In: L'Université peut-elle vraiment former les enseignants? Bruxelles: De Boeck pp. 55-76.
- Meleis, A. I. (1992). On the way to scholarship: from masters to doctorate. *Journal of Professional Nursing* (Nº 8) pp. 32-34.

- Meleis, A. I. (1997). Theoretical nursing: definitions and interpretations. In: J. Fawcett, King, I. M. (eds). *The language of nursing theory and metatheory*. Indianapolis: Sigma.T. T.
- Meleis, A. I. (2001). Scholarship and the R01. *Journal of Nursing Scholarship* (V.33 n°2) pp.104-105.
- Meleis, A. I. *et al.* (2000). Experiencing transitions: an emerging middle-range theory. *Advanced in nursing science* (V. 23 n°1, Sept.) pp.12-28.
- Meleis, A. I. *et al.*, (2007). *Theoretical nursing: development and progress*. 4^a ed. Philadelphia: Lippincott.
- Merriam, S. B. (1990). *Case study research in education: a qualitative approach*. Oxford: Jossey Bass Publishers.
- Merton, R. M.; Kiti, A. (1996). *La théorie du groupe de référence et la mobilité sociale*. In Levy, A. Psychologie Sociale, Paris: Dunod, pp. 470-480.
- Mestrinho, M. (1995). *Tornar-se enfermeiro: de estudante a profissional*. Dissertação do Curso de Pedagogia Aplicada ao Ensino de Enfermagem. Escola Superior de Enfermagem de Maria Fernanda Resende, Lisboa.
- Mestrinho, M. (1997a). Entrada na profissão de enfermagem: o início de carreira. *Enfermagem* (N° 6, 2^a série) pp. 38-43.
- Mestrinho, M. (1997b). *O choque da realidade dos enfermeiros no início de carreira*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa.
- Mestrinho, M. (1997c). Teoria e prática, uma relação possível. *Sinais Vitais*. Coimbra (N° 11) pp. 35-38.
- Mestrinho, M. (1999) O poder nas instituições de saúde: a burocracia dominante. *Educação e política*. Lisboa: AFIRSE Portuguesa, (V. 1) pp. 298-326.
- Mestrinho, M. (2003). *Parcerias na formação inicial de enfermeiros*. Dissertação apresentada a Concurso de Provas Públicas para Professor Coordenador da carreira de pessoal docente do Ensino Superior Politécnico, na área Científica de Enfermagem, vertente Educação em Saúde, Escola Superior de Enfermagem Calouste Gulbenkian de Lisboa (s/ed).

- Mestrinho, M. (2004a) Parcerias na formação inicial de enfermeiro: um estudo de caso. *Pensar Enfermagem* (V. 8 nº 2) pp. 2-21.
- Mestrinho, M. (2004b). Formação e prática de enfermagem: o estado das parcerias em contextos formativos. In: *Regulação da Educação e economia: organização, financiamento e gestão*. Lisboa: AFIRSE Portuguesa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, pp. 310-324.
- Mestrinho, M. (2007a). As mudanças no ensino de enfermagem: em busca de uma ideologia do profissionalismo docente. In: Rodrigues, A. *Processos de formação na e para a prática de cuidados*. Loures: Lusociência pp. 186-207.
- Mestrinho, M. (2007b). Parcerias na formação inicial de enfermeiros. In: Gomes, I. (org). *Parceria e cuidado de enfermagem - uma questão de cidadania*. Coimbra. Formasau, pp. 203-248.
- Mestrinho, M. (2007c) Profissionalismo docente: as competências dos professores de enfermagem - Perspectivas dos actores com cargos de gestão científica. *Revista Enfermagem*. APE, Nº 45-46 (2ª série) Janeiro-Junho 2007. Lisboa, p.- 72-81. ISN - 0871-0775.
- Mestrinho, M. (2008a). Papéis e competências dos professores de enfermagem. *Pensar Enfermagem*. (ui&de). Vol. 12 nº 2. Lisboa, p. 2 - 11. ISSN 0873-98904.
- Mestrinho, M. (2008b). Profissionalismo docente. A complexidade das competências dos professores de enfermagem. In: *Complexidade. Um novo paradigma para investigar e intervir em educação?*. Lisboa: AFIRSE Portuguesa. ISBN - 978-972-8036-96-6.
- Mestrinho, M. (2008c). Investigar a Formação Inicial de Enfermeiros. Uma Abordagem da formação de adultos. In: *Para um Balanço da Investigação em Educação de 1960 a 2007* - ISBN. 978-972-8036-88-1.
- Mestrinho, M. (2009a). O Trabalho Docente no Ensino Superior de Enfermagem. *Actas do XVI Colóquio da AFIRSE - A escola e o Mundo do Trabalho*. Edição Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa & UID de Ciências da Educação. ISBN: 978-989-8272-06-5.
- Mestrinho, M. (2009b). A tutoria como estratégia de formação de enfermeiros no quadro do ensino superior. In: XVI Colóquio AFIRSE. *Tutoria e mediação em*

educação: novos desafios à investigação educacional. Edição Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa & UID de Ciências da Educação. ISBN - 978-972-8036-98-0.

Mestrinho, M. (2009c) Novos Papéis dos Professores de Enfermagem no Ensino Superior. Um Referencial para a Acção. Actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação. *Investigar, Avaliar, Descentralizar*. Edição SPCE & Instituto Politécnico de Bragança. ESE. ISBN: 978-972-745-102-9.

Mestrinho, M. (2010a) Profissionalismo de Professores no Ensino de Enfermagem em Portugal - Anais do IV Congresso Ibero-Americano de Pesquisa Qualitativa em Saúde: *Diversidade de Saberes, Construção do Conhecimento e Justiça Social*. Fortaleza, Brasil. ABRASCO – Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Colectiva. ISSN: 1413-8123.

Mestrinho, M. (2010b) Ensino superior de enfermagem: perspectivas ético axiológicas de cuidar e ensinar. XVIII Colóquio AFIRSE, 2010. *Deontologia, ética e valores: utopia e realidade*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (no prelo).

Mestrinho, M. G. *et al.* (2000). *Tornar-se enfermeiro: de estudante a profissional*. In *Formação em enfermagem: docentes investigam*. Lisboa: Associação Portuguesa de Enfermeiros pp. 13-62.

Minayo, M. (2010). *O Desafio do conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde* (12ª Ed). São Paulo: Editora Hucitec.

Mintzberg, H. (1995a). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Mintzberg, H. (1995b). *Le pouvoir dans les organisations*. Paris: Les Editions d'Organisation.

Mizukami, M. (2005). Aprendizagem da docência: professores formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. In: Programa de Pós Graduação Educação: Currículo. *Revista E-Curriculo*. Consultado em 7 de Julho, 2006 em <http://www.pucsp.br/ecurriculum/gamizuka@gmail.com>.

Morin, E. (2001). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Morse, J. (1990). Concepts of caring and caring as a concept. *Advanced Nursing Science* (V. 13, nº1) pp. 1-14.
- Morse, J. (2005). Fostering Qualitative Research. *Qualitative Health Research* (V.15 nº 3, Mar.). pp. 287-288.
- Morse, J. M; Niehaus, L. (2006). *Qualitative health research conference: principles of mixed method design*. Edmonton Canadá: Universidade Alberta (s/ed).
- Morse, J.; Barret, M.; Mayaan, M.; Olson, K.; Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *Journal of Qualitative Methods* (Nº 1) pp. 1-16.
- Nightingale, F. (1898). *Notes on nursing: what it is, and what is not*. New York: Appleton and Company.
- Noddings, N. (1999). Two concepts of caring. *Philosophy of Education*. Consultado em 6 de Dezembro, 2007 em <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/1999/noddings.asp>.
- Noddings, N. (2001). The caring teacher. In: Richardson, V. *Handbook of research on teaching*. Washington: American Educational Research Association pp. 99-105.
- Nóvoa, A. (1987a). *Le temps des professeurs*, vol I. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Nóvoa, A. (1987b). *Le temps des professeurs*, vol II. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Nóvoa, A. (1999). *Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza*. In *Educação e Pesquisa* (V. 25, nº 1) pp. 11-20.
- Nóvoa, A. (2002a). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2002b). *O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas*. In *Espaços de educação tempos de formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian pp. 237-263.
- Nóvoa, A. (coord.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Nóvoa, A. *Discurso de posse do Reitor* (2006). Universidade de Lisboa. In: Portal da Universidade de Lisboa.

- Nóvoa, A.; Finguer, M. (1988). *O método autobiográfico e a formação*. Lisboa: DRHS, Ministério da Saúde.
- Nunes, L. (2002). Cinco estrelas: acerca das competências morais no exercício de enfermagem. *Nursing* (Nº 17 Nov. 2002) pp. 8-11.
- Nunes, L. (2003). *Um olhar sobre o ombro*. Loures: Lusociência.
- Nunes, L. (2009). *Ética: raízes e florescências em todos os caminhos*. Loures: Lusociência.
- Nunes, L. et al. (2005). *Código deontológico do enfermeiro: dos comentários à análise de casos*. Lisboa: Ordem dos Enfermeiros.
- Oliveira, M.(1999). *O apelo dos princípios. Terceira via*. Lisboa: Fenda Edições.
- Ooijen, E. (2000). *Clinical supervision: a practical guide*. London: Churchill Livingstone.
- Ordem dos Enfermeiros (2003). *Código deontológico do enfermeiro: anotações e comentários*. Lisboa: Ordem dos Enfermeiros.
- Ordem dos Enfermeiros (2007). *Enfermagem portuguesa, implicações na adequação ao processo de Bolonha no actual quadro regulamentar*. Lisboa: Ordem dos Enfermeiros.
- Ordem dos Enfermeiros (2009). *Modelo de Desenvolvimento Profissional – Sistema de Individualização das Especialidades Clínicas em Enfermagem (SIECE)*. Caderno Temático. Lisboa: Ordem dos Enfermeiros.
- Ordem dos Enfermeiros (2010). *Modelo de Desenvolvimento Profissional - Fundamentos, Processos e Instrumentos para a Operacionalização do Sistema de Certificação de Competências*. Caderno Temático. Lisboa: Ordem dos Enfermeiros.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2002). Notas para uma síntese de uma década dos estudos curriculares. *Investigar em educação* (V. 1 nº 1) pp. 227-273.
- Pacheco, J. (2004). Na emergência de estudos curriculares. In: Estrela, A. *Currículo, situações educativas e formação de professores*. Coimbra: Educa.

- Pape, T (2000). Boyer's model of scholarly nursing applied to professional development. *AORN Journal* (V. 995 n° 5) pp. 1001-1003.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant. Louvaine-la-Neuve. Université Catholique de Louvain. Unité de recherche en didactique et évaluation des apprentissages scolaires. *Recherche e formation* (N° 16) pp. 26.
- Paquay, L. (2004). Et si on évaluait les compétences sur la base des parcours de formation? Proposition d'un utile d'analyse. *Actes de XVIIIème Colloque ADMEE-Europe*, pp. 18-20.
- Paquay, L. *et al.* (2001). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora.
- Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E.; Perrenoud, P. (Eds) (2001). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* (1^a éd). Bruxelles: De Boeck University.
- Paquay, L.; Parmentier, P.; Van Nieuwenhove, C. (2009). *Quand l'université prend en charge la formation pédagogique des enseignants de enseignement supérieur...des choix en tensions! L'université peut-elle vraiment former les enseignants?* Bruxelles: De Boeck.
- Parent, F.; Lemenu, D.; Lejeune, C.; Balan, R., Kumba, D., Kholbon, G., Coppieters, Y. (2006). Présentation du référentiel de compétences infirmier en République Démocratique du Congo dans le cadre du renforcement des ressources humaines en santé. *Santé Publique* (V. 18 n° 3) pp. 459-73.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London, Sage Publications.
- Pedro, A. (2002). *Percursos de uma Educação em Valores*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia. ISBN - 972-31-0949-2.
- Pellegrino, E. T. (1988). *For the patient's good: the restoration of beneficence in medical ethics*. New York: OUP.
- Pelpel, P. (1989). *Les stages de formation: objectives et stratégies pédagogiques*. Paris: Bordas.

- Pereira, A. (2008). *O ensino clínico de enfermagem médico-cirúrgica: Contributo do feedback na promoção de competências auto-regulatórias dos futuros enfermeiros*. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Pereira, M. (2006). *Quando os alunos se transformam em professores: a entrada na profissão (percursos de três professoras principiantes)*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Pereira, R. (2003). Os fundamentos Kantianos: liberdade, moralidade e direito. *Análise filosófica*. S. João d'el Rei. UFJF - MC. p. 145-149.
- Pérez-Rivera, G. (2006). La formation des professeurs: un objectif prioritaire pour l'enseignement supérieur. L'évolution de la formation des enseignants au Mexique. In: *Programme National de l'Education 2001-2006*. México: Ministère de l'Education Publique.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1999a). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF Éditeur.
- Perrenoud, P. (1999b). Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*. (Set/Out/Nov/Dez 1999) pp.12.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza: saberes e competências em uma profissão complexa* (2ª ed). Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2004). *L'Université entre transmission de savoirs et développement de compétences*. Texte d'une conférence au Congrès de l'enseignement universitaire et de l'innovation, Girona, Espagne. Consultado em 18 de Janeiro, 2006 em <http://www.unig.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php-main/php-2004-07.html>.
- Pineau, G. (1994). L'autoformation dans le cours de la vie: entre l'hetero et l'éco formation. *Education permanente* (Nº 78-79) 25-39.
- Pineau, G. (2000). Histoire de vie et formation anthropologique de l'histoire humaine. *Education permanente* (Nº 142) pp. 63-70.

- Pinto, P. (2008). Formação pedagógica no ensino superior: o caso dos docentes médicos. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação* (Nº 7) pp. 111-124. Consultado em Dezembro, 2009 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Pires, A. (2003). L'éducation/formation tout au long de la vie et la formation des enseignants et formateurs: nouveaux défis, nouvelles questions? *Coloque International de l'AFIRSE*. Paris: UNESCO.
- Pires, A. (2004a). Educação/formação e trabalho: uma abordagem educativa sobre a problemática das competências. In Actas do XIII Colóquio da Afirse/AIPELF, Regulação da Educação e Economia Organização, Financiamento e Gestão. Universidade de Lisboa.
- Pires, A. (2004b). O reconhecimento e a validação das aprendizagens dos adultos: contributos para a reflexão educativa. *Revista Trajectos* (Nº 4) pp.
- Pires, A. (2005). *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pires, A. (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais: uma problemática educativa. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação* (Nº 2) pp.5-20. Consultado em Setembro, 2009 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Popkewitz, T. S.; Nóvoa, A. (Eds). (2001). La fabrication de l'enseignement professionnel: la raison du savoir. *Recherche et formation* (Nº 38) pp. 48-57.
- Popper, K. (1992). *Em busca de um mundo melhor*. Lisboa, Editorial Fragmentos.
- Postic, M. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora, 295 p.
- Postic, M. (1990). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Almedina.
- Postic, M.; De Ketele, M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris: PUF.
- Ralha, S.(1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: CIDINE.
- Rebelo T. (1996). *Os discursos nas práticas de cuidados de enfermagem*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa.

- Ribeiro, L. (1995). *Cuidar, tratar: formação em enfermagem e desenvolvimento sócio-moral*. Lisboa: Educa..
- Ribeiro, L. (2005). *Comissões de ética para a saúde: Generalidades*. Lisboa. Brotéria, 127 -141.
- Richardson, H (2008) *About John Rawls*. In: Internet Encyclopedia of Philosophy. Consultado em Setembro, 2008.
- Richardson, V.; Placier, P. (2001). Change that works for teachers. In: V. Richardson (Ed.). *Handbook of research on teaching: teacher change*. Washington: American Educational Research Association, pp. 905-947.
- Roche, V. (2001). Professional development models and transformation change: a case study of indicators of effective practice in higher education. *The international Journal of Academic Development*. Consultado em Dezembro 2009. <http://www.tandf.co.uk/journals>.
- Rocher, G. (1989). *Sociologia geral: a acção social*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rodrigues M. (2002). *Sociologia das profissões*. Oeiras: Celta Editora.
- Rodrigues, A. (2006). *Análise de práticas e de necessidades de formação*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Rodrigues, C.; Nóvoa, A. (2005). Prefácio. In: Canário, R. ; Cabrito, B. (orgs.). *Educação e formação de adultos: mutações e convergências*. Lisboa: Educa pp. 7-14.
- Rodríguez-Illera, J. (2007). Como as comunidades virtuais de prática e de aprendizagem podem transformar a nossa concepção de educação. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 31 de Maio de 2007. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 3, pp. 117-124. Consultado em [Julho, 2009] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Roper, N.; Logan, W.; Tierney, A. (1980). *The elements of nursing*. Edimburg: Churchill Livingstone.
- Sá Chaves, I. (2000a). Formação, competências e conhecimento profissional. In Costa, M.; Mestrinho, M; Sampaio, J. (orgs). *Ensino de enfermagem: processos e*

- percursos de formação, balanço de um projecto*. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos da Saúde, pp. 39-48.
- Sá Chaves, I. (2000b). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos na área da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia. SUPERVISÃO
- Sacristán, G. (2000). *A educação obrigatória*. Porto: Porto Editora.
- Sainsalieu, R. (1988). *L'identité au travail*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Santos, B. (1990). *Um discurso sobre as ciências* (4ª ed). Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. S. (1994). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Saussez, F. (2009). Entre disciplines scolaires et disciplines universitaires, l'affiliation des enseignants de l'enseignement secondaire supérieur en devenir à des cultures disciplinaires. In: *L'Université peut-elle vraiment former les enseignants?* Bruxelles: De Boeck pp. 77-92.
- Schön, D. (1983). *The reflexive practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In Nóvoa, A.(Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote pp. 77-91.
- Shavelon R. (1988). Contribution of educational research of policy and practice, constructing, challenging, changing cognition. *Educational Research*, (V. 17 nº 7) pp. 4-22.
- Shavelson, R. (1992). New roles for teachers and students. In: Oser, F.; Dick, A.; Patry, J. (eds.). *Effective and responsible teaching: the new synthesis*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L (1986). Paradigms and researcher programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In: Wittrock, M. (org.) *Handbook of research on teaching* (3ª ed). New York: MacMillan pp. 3-36.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Educational Review* (V. 57 nº 1) pp. 1-22.

- Sikes, P. (1989). The life cycle of the teacher. In: Ball, S.; Goodson, I. (eds). *Teachers, lives and careers*. London: The Falmer Press.
- Sikes, P. (2009). *In the shadow of the research assessment exercise? Working in a "new" university*. New York: Routledge.
- Silva, A. (2007). Enfermagem avançada: um sentido para o desenvolvimento da profissão e da disciplina. *Revista Servir* (V. 55 nº 01-02 Jan. Abr. 2007) pp. 11 – 20.
- Silva, H (2004). *Planificação curricular em enfermagem: um estudo sobre o pensamento pedagógico do professor*. Lisboa: Roma Editora.
- Silva, L. *et al.* (2002). Imagem e identidade profissional na construção do conhecimento em enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. (V. 10 nº 4) pp. 586-95. Consultado em Janeiro 2008 www.eerp.usp.br/rlaenf 586.
- Simão, A.; Caetano, A.; O'Meara, J.; Flores, M. (2004). Toward a conceptualization of teacher change: contexts, processes and factors. Proceedings of the 48th Annual Assembly of the International Council on Education for Teaching (ICET) Melbourne: *Teachers as Leader-Teacher Education for a Global Profession*.
- Simão, A.; Caetano, A.; Freire, I. (2007). Uma formação para o desenvolvimento profissional em contexto laboral. In: Morgado & Reis (Orgs.) *Formação e desenvolvimento profissional docente: perspectivas europeias*. Braga: CIED.
- Simão, A.; Flores, M.; Morgado, J.; Forte, A e Almeida, T. (2009). Teacher Education in collaborative backgrounds. An ongoing research project. *Sísifo Educational Sciences Journal*, 8, pp. 55-68. Consultado em Março, 2011, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Simão, J. *et al.* (2003). *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva.
- Smyth, J. (1984). Clinical supervision-collaborative learning about teaching. *Handbook of teaching*. Victoria: University Press.
- Soares, M. (1997). *Da blusa de brim à touca branca: contributo para a história do ensino de enfermagem em Portugal 1880-1950*. Lisboa: Educa e Associação Portuguesa de Enfermeiros.

- Sousa, J. (1997). Estrela, A; Ferreira, J. (org) - *Métodos e técnicas de investigação científica em educação*. Lisboa: AFIRSE Portuguesa pp. 661-672.
- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. New York: Holt.
- Sprinthall, N.; Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw Hill.
- SREB. Southern Regional Education Board (2002). *Nurse Educator Competencies* University of Atlanta: Council on Collegiate Education for Nursing.
- Stake R. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stake, R. (1989). *The case study method in social inquiry: evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer Nijhoff Publishing.
- Stark, S.; Stronach I. (2002a). Quality is the key, but is education the lock? Turning education around through quality procedures. In: Stronach, I. (ed.). *Proceedings of the ways towards quality in education*. International Conference Open Society. Slovenia: Sola na Ravanatelj, Brdo.
- Stark, S; Stronach, I.; Warne, T. (2002b). Team work in mental health: rhetoric and reality. *Journal of psychiatric and mental health nursing*. ISBN/ISSN 9411-418-1365-2850.
- Stenhouse. L. (1978). Case study and case records: Toward a contemporary history of education. *British Educational Research Journal*,. v. 4 (2), 21-39.
- Sthenhouse L. (1994). Case study methods. In: Keeves, J. P. (Ed.), Educational Research, Methodology and measurement. *International Handbook*. Oxford: Pergamon, pp. 49-53.
- Stoer, S. R. et al. (1992). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi) periferia Europeia*. Lisboa: Escher.
- Stoer, S. R.; Magalhães, A. (2005). *A diferença somos nós: a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Strauss, A.; J. Corbin (1994). Grounded theory methodology: an overview. In: Denzin, N.; Lincoln, Y. (org). *Handbook of qualitative research*. London: Sage pp.273-285.

- Stronach I. *et al.* (2002). *Towards an uncertain politics of professionalism: teacher and nurse identities*. *Journal of Education Policy* (V. 17 n° 1) pp. 109-138.
- Stuart, C. (2003). *Assessment, supervision and support in clinical practice*. London: Churchill Livingstone.
- Swanson, K. M. (1991). Empirical development of a middle range theory of caring. *Nursing Research* (V. 40 n° 3) pp.161-166.
- Tajfel, H. (1983a). *Grupos humanos e categorias sociais* (Vol. I). Lisboa: Livros Horizonte.
- Tajfel, H. (1983b). *Grupos humanos e categorias sociais* (Vol II). Lisboa: Livros Horizonte.
- Tanner, C. *et al.* (1988). Curriculum revolution: the practice mandate. *Curriculum revolution: mandate for change*. New York: National League for Nursing, pp. 201-216.
- Tardif M. (2000b). *A profissionalização do ensino: uma conjuntura paradoxal. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Laval: Université Laval. Ed. Faculté des Sciences de l'Éducation.
- Tardif, M. (2000a) Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação* (Jan/Fev/Mar 2000) pp.13.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Tardif, M. (2004). Recourir a des indicateurs progressifs et terminaux de développement en matière d'évaluation de compétences. *Actes de XVIIIème Colloque ADMEE, Europe*, pp.18-20.
- Tardif, M.; Lessard, C. (2001). *Travail enseignant au quotidien*. Québec: Univ. Laval.
- Tardif, M.; Lessard, C; Gauthier, C. (1998). *Formation de maîtres et contextes sociaux*. Paris: Presse Universitaire de France.
- Tavares, J. (2003). *Formação e inovação no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- Taylor, P., *et al.* (2002). Work organization, control and the experience of work in call centres. *Work, employment and society* (V. 16 n° 1 2002) pp. 133-150.

- Teixeira, M. (2001a) (org). *Ser professor no limiar do século XXI*. Porto: ISET.
- Teixeira, M. (2001b) Os professores face à profissão: gosto ou desgosto? In: Teixeira, M. (org) *Ser professor no século XXI* (2001). Porto: ISET, pp 183-267.
- Teixeira, O. (1997). *Identidade dos docentes de enfermagem: identidade em transição*. Dissertação apresentada à ESEMFR para concurso ao lugar de professor coordenador da carreira do pessoal docente do ESP. Lisboa.
- Tolhurst, G. (2008) *Our duty of care. Collegian Journal of the Royal College of Nursing Australia* (V. 7, nº 2) pp. 20-25.
- Tolhurst, G.; Bonner, A. (2000). Development of clinical assessment criteria for postgraduate nursing students. *Journal of the Royal College of Nursing* (V. 7 nº 2 2000) pp. 20-25. Consultado em 17 de Julho, 2008 www.nursepoint.com.au.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuning (2002). *Tuning educational Structures in Europe*. Brussels: Closing Conference of Tuning Project. Disponível em <http://www.mecesup.cl.bolonha>.
- Tuning (2004). *Closing Conference of the Tuning Project*. Brussels, May 21. Consultado em Abril, 2008 em [http://www.mecesup.cl.bolonha/Tuning II-Final Brussels. pdf](http://www.mecesup.cl.bolonha/Tuning%20II-Final%20Brussels.pdf).
- UNESCO (1996) Educação um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez Editora. ISBN – 85-249-0673-1.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In: Silva, A.; Pinto, J. (org). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento pp.101 - 128.
- Vala, J. (1993). *Representações sociais: para uma psicologia social do pensamento social*. In: Vala, J.; Monteiro, M. Benedita (org). *Psicologia social*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, p. 353-384.
- Van-Manem, M. (1995). *On the epistemology of reflexive practice. Teacher and teaching theory and practice*. Consultado em: <http://www.ualberta.ca/vanmanem/epistpractice.htm>.

- Walker, R (1981). *Three good reasons for not doing case study research*. Comunicação apresentada no encontro anual do British Educational Research Association at Crewe and Alsager College of Education, Cheshire, S/ed.
- Walker, R (1983). La realizacion de estudios de casos en education. Etica, teoria y procedimientos. In: Dockrel, W. B. & Hamilton, D. (1983). *Nuevas Reflexiones sobre la Investigacion Educativa*. Madrid. Nacea, S.A. de ediciones, pp. 42-83.
- Watson (1995). Advanced nursing practice and what might be? *Nursing Health Care Perspective Community* (Nº 2 1995) pp. 78-83.
- Weber. M. (1971). *Économie et société*. Paris: Plon (trabalho original publicado em alemão em 1920).
- Wennergren, A. *et al.* (2006). The relation between tools used in action research and the zone of proximal development. *Educational Action Research* (V. 14 nº 4) pp. 547-568.
- Yin, R. (1989). *Case study research, design and methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman Ed.
- Zabalza, M. A. (2002). La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea AS Ediciones.
- Zarifian, P. (1999). Productivité, logique de service e mutations du travail. *Revue Française de Gestion* (Nº 126) pp. 106-116.
- Zarifian, P. (2002). Préface. In: Gravé, P. *Formateurs e identités*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Zay, D. (2000). Desenvolvimento das parcerias: responsabilidades no ensino e na formação. *Ensino de Enfermagem: processos e percursos de formação: balanço de um projecto*. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos da Saúde.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education* (V. 34 nº 3) pp.3-9.
- Zeichner, K. M. (1992). Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: Novoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.

Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Zeichner, Kenneth M.; Tabachnick, R. (1985). The development of teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching* (V. 3 nº 1) pp.1-25.

Legislação:

Lei n.º 49/2005. D.R. n.º 166, Série I-A de 2005-08-30. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Lei n.º 38/2007. D.R. n.º 157, Série I de 2007-08-16. Aprova o regime jurídico da avaliação do ensino superior.

Lei n.º 62/2007. D.R. n.º 174, Série I de 2007-09-10. Regime jurídico das instituições de ensino superior.

Lei n.º 7/2010. D.R. n.º 93, Série I de 2010-05-13. Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 207/2009, de 31 de Agosto, que procede à alteração do Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico.

Decreto-Lei n.º 448/79. D.R. n.º 262, Série I de 1979-11-13. Aprova o Estatuto da Carreira Docente Universitária.

Decreto-Lei n.º 185/81. D.R. n.º 148, Série I de 1981-07-01. Aprova o Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico.

Decreto-Lei n.º 480/88. D.R. n.º 295, Série I de 1988-12-23. Estabelece a integração do ensino superior de enfermagem no ensino superior politécnico.

Decreto-Lei n.º 104/98. D.R. n.º 93, Série I-A de 1998-04-21. Cria a Ordem dos Enfermeiros e aprova o respectivo Estatuto.

Decreto-Lei n.º 353/99. D.R. n.º 206, Série I-A de 1999-09-03. Fixa as regras gerais a que está subordinado o ensino da enfermagem no âmbito do ensino superior politécnico.

Decreto-Lei n.º 42/2005. D.R. n.º 37, Série I-A de 2005-02-22. Aprova os princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior.

Decreto-Lei n.º 74/2006. D.R. n.º 60, Série I-A de 2006-03-24. Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13.º a 15.º da Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), bem

como o disposto no n.º 4 do artigo 16.º da Lei n.º 37/2003 de 22 de Agosto (estabelece as bases do financiamento do ensino superior).

Decreto-Lei n.º 206/2009. D.R. n.º 168, Série I de 2009-08-31. Aprova o regime jurídico do título de especialista a que se refere o artigo 48.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro, que aprovou o regime jurídico das instituições de ensino superior.

Decreto-Lei n.º 207/2009. D.R. n.º 168, Série I de 2009-08-31. Proceda à alteração do Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 185/81, de 1 de Julho.

ⁱ Neste estudo opta-se por colocar em *notas de fim* elementos de explicitação fundamental para a compreensão do texto e que pelo seu conteúdo tenham mais de cinco linhas para não sobrecarregar o corpo do texto. Existem algumas excepções que podem ficar em *notas de rodapé*, sem prejuízo do entendimento global do trabalho

Passamos agora à explicitação de *papel de professor* que na sociedade do conhecimento não é o de *um distribuidor de informação mas sim o de um orquestrador de actividades que possibilitam uma construção criteriosa de conhecimento*, onde a noção de *ensino* comporta facilitar e sustentar a emergência de capacidades dos estudantes para pensarem criticamente, para serem capazes de se auto determinarem e continuarem a aprender ao longo da vida (Shavelson, 1992, cit.por Esteves, 2007).

ⁱⁱ Enfermeiro: é um profissional habilitado com o curso de enfermagem legalmente reconhecido, a quem foi atribuído um título profissional que lhe reconhece competência científica, técnica e humana para a prestação de cuidados de enfermagem gerais ao indivíduo, família, grupos e comunidade, aos níveis da prevenção primária, secundária e terciária (Costa, 2009).

ⁱⁱⁱ Amendoeira (2006) fez o levantamento de cerca de noventa trabalhos de investigação desenvolvidos por enfermeiros no âmbito de mestrados (em diversas universidades) que revelam dois domínios principais: a formação (escolas, ensino, aprendizagem) e a prestação de cuidados de enfermagem (em diversas áreas do cuidar). Dos títulos destes estudos, metade parece traduzir áreas da docência de enfermagem.

^{iv} Neste estudo, considera-se o ensino como facilitação e suporte aos estudantes permitindo-lhes a emergência de capacidades para pensarem criticamente, serem capazes de se auto determinarem e continuarem a aprender ao longo da vida. Consequentemente, o papel de professor na sociedade do conhecimento não é o de um mero distribuidor de informação mas sim de um organizador de actividades que possibilitam uma construção criteriosa de conhecimento (Shavelson, 1992).

^v A missão dos professores faz apelo às seguintes variáveis: ensino, desenvolvimento e execução pedagógica, intervenções técnicas, normativos legais, competências contextuais, formação, aprendizagens e gestão de peritos (Minguet, G, 1992). No âmbito de uma sociedade de organizações, consultores, dirigentes e peritos determinam-se finalidades e desafios aos grupos profissionais: definição de competências colectivas, recrutamento, formação, retribuição e valorização profissional para responder com pertinência a uma gestão colectiva tendo em vista a qualidade das prestações de serviço (Mintzeberg, 1995a; b).

^{vi} Racionalidade técnica *versus* racionalidade prática: a obra de Schön (1983), *The Reflexive Practitioner*, veio dar novo realce aos conceitos de racionalidade técnica e de racionalidade prática e olhar o professor sob duas facetas antagónicas. De um lado, o professor que dá sempre as aulas segundo o programa, utilizando uma boa técnica para as mesmas, mantendo os estudantes ocupados, repetindo no ano seguinte a matéria do ano anterior e com dificuldade de adaptação a novas e singulares situações, porque não as procura. De outro lado, o professor que procura situações novas, sensível aos interesses dos alunos, reflexivo e crítico perante as situações e com elevada capacidade de autonomia na construção do seu conhecimento profissional, capaz de leitura dos contextos profissionais nos quais se inspira. Schön atribui, em parte, a deterioração da imagem social das profissões a uma certa forma de profissionalismo baseado na ciência. As realidades complexas, instáveis do quotidiano são pouco susceptíveis de aplicação de regras e de princípios científicos. Assim, a prática requer outro tipo de racionalidade, aproximando-se da ideia de reformular as técnicas a partir dos princípios científicos emanados das teorias e aponta a descoberta de novas soluções pela reformulação do problema (Costa, 2009).

^{vii} Em Portugal, as bases do sistema educativo foram estabelecidas no século XVIII por Marquês de Pombal, dando-se a reorganização da Universidade de Coimbra que foi integrada na tutela do Estado. O projecto social e político que se desencadeou em 1911, com a revolução republicana e a integração política, legitimou o sistema de ensino (Magalhães, 2004: 26-27). Mas, durante o Estado Novo, o regime corporativo afastou-se do modelo do Estado Providência, criando-se uma espécie de Estado Social, através da modernização das instituições educativas e da economia. No início dos anos 1970, o Ministro da Educação Veiga Simão tentou articular um projecto de democratização da educação sem colocar em causa o regime político. Essa reforma pretendia trazer mais diversificação ao ensino superior, ao mesmo tempo que o sistema se expandia através da criação de três novas universidades, um instituto universitário e vários institutos politécnicos (Magalhães, 2004, p. 81-82).

^{viii} Preconizava-se nos anos setenta e oitenta do século passado, que os cursos superiores, sob o ponto de vista das competências, estas contribuíssem para renovar os currículos e os processos de formação, o que permitiria desenvolver a validação dos saberes adquiridos experienciais e profissionais dos estudantes e dos professores, já que se impunha que esses saberes e competências visassem a empregabilidade. Entretanto, *as instituições diversificaram-se em qualidade e quantidade, procurando dessa forma responder aos objectivos de alguns estratos da população e à percepção das necessidades nacionais de recursos humanos para o desenvolvimento económico. Este foi o contexto dentro do qual os politécnicos foram criados (...) em que a abertura do acesso às universidades, durante os anos 1960, para pessoas de outras raças, para as mulheres e para os grupos minoritários, foi sinal também da assunção de uma outra função, a de compensação social (...)* (Magalhães, 2004:88).

^{ix} A evolução da universidade, como instituição formativa e difusora da maior parte do ensino superior provoca, cada vez mais, o questionamento da sua missão, por um lado a educação e por outro lado, o ensino superior. No período entre os anos setenta e oitenta do século passado, emerge a crise do paradigma sócio-cultural da modernidade. Impôs-se uma nova orientação que induz a que a universidade deixe de ser concebida como uma corporação de académicos que produzem, preservam e difundem o conhecimento como um fim em si mesmo, dado que surge a heterogeneidade do ensino superior (educação pós-secundária, educação terciária, educação vocacional, politécnica), o que parece revelar uma crise de identidade no próprio sistema de ensino superior (Magalhães, 2004: 19-20).

^x A exclusão dos politécnicos da investigação, na década de oitenta do século passado, foi justificada por três razões fundamentais: a limitação à disponibilidade de capacidade de investigação de qualidade e a necessidade de concentrar mais do que dispersar essa capacidade; o elevado custo da investigação de excelência; a necessidade de conter os custos globais da investigação e do sistema de formação em investigação; a necessidade de os politécnicos se concentrarem na transmissão e aplicação de conhecimentos, mais do que na preservação e produção de conhecimento (Almeida e Costa, 2000). Mas, a inserção nos institutos politécnicos, de projectos inovadores fez-se sobretudo através da formação de capacidades e de transferência de tecnologias, contribui para o sistema educativo nacional (Deodato, 2008). Enquanto que recorrendo ao enquadramento legal do ensino superior e à diferença estabelecida na Lei de Bases, continua a considerar-se o ensino universitário *orientado por uma constante perspectiva de promoção de investigação e de criação do saber que visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica*. Face ao desenvolvimento e da qualidade do ensino superior, em geral, considera-se que as universidades são centros de criação, transmissão e difusão da cultura, da ciência e da tecnologia que, através da articulação do estudo, da docência e da investigação, se integram na vida da sociedade (Deodato, 2006, p. 54).

^{xi} O Decreto-Lei n.º 74/2006 estabeleceu a estrutura e graus académicos, distinguindo universidades e politécnicos no contexto da estrutura de qualificação de três ciclos de Bolonha. E aqui radicam problemas importantes, por três ordens de razões: (1) a definição de licenciado (designação nacional para a palavra *bachelor*); (2) o ciclo de estudos integrado conducente ao grau de mestre fica afecto às universidades (Artigo 19º) e (3) a definição dos descritores dos diferentes graus previstos (Artigo 15º) (...) “os politécnicos geralmente diferem das universidades em quatro pontos principais: têm custos unitários mais baixos de licenciatura; dão mais ênfase ao ensino prático; fornecem licenciados para áreas específicas (maioritariamente intermédias) do mercado de trabalho; e não oferecem cursos de pós-graduação pela investigação. Os politécnicos dão um importante contributo à sustentabilidade de um sistema de ensino superior e capacitam uma expansão eficiente com equidade. Geralmente ajudam os seus alunos a progredir e a ter sucesso com padrões aceitáveis de aprendizagem. (Relatório OCDE, p. 53) - Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, nºs 3 e 4 (Deodato, 2006). Considerando as mudanças ocorridas no ensino de enfermagem, a distinção entre o ensino superior universitário e o ensino superior politécnico, ao nível europeu em muitos países, representa a passagem do curso de enfermagem a formação de nível superior. Os referentes europeus quanto à estrutura de ciclos e graus não são comparável entre países, bem como o que é relativo aos níveis de formação.

^{xii} Seguindo o processo de Bolonha desde o início (Sorbonne, 1998, em que se declara a intenção de *harmonisation of the architecture of the European Higher Education System*, assinalam-se algumas etapas, tendo em linha de conta os objectivos definidos e que se constituem como metas intermédias para o fim estratégico. São elas: Bolonha (1999), Praga (2001), sendo que no final se identificam dez linhas de acção. Importa adequar estas linhas às realidades nacionais. Em Bolonha, 1999, foram assumidos compromissos em seis linhas: adopção de um sistema compreensivo e comparável de graus; adopção de um sistema de dois ciclos, estabelecimento de um sistema de transferência de créditos (ECTS); promoção da mobilidade, redução de obstáculos; promoção da cooperação europeia no campo da qualidade e promoção da dimensão europeia de ensino superior. Face ao processo de reestruturação de graus, recomendado por Bolonha, tem sido repetidamente afirmado que as modificações a introduzir (na lógica de que harmonização é diferente de uniformização), devem ter em conta as especificidades de cada área disciplinar. A educação superior, na área da saúde, tem como finalidade última garantir todos os pressupostos subjacentes à formação de nível superior e capacitar para a aplicação e desenvolvimento do conhecimento nas práticas profissionais que decorrem de cada área disciplinar. A formação para a profissão, a solidez, abrangência e profundidade das competências desenvolvidas na formação inicial são um factor determinante para a aquisição das ferramentas essenciais para o aprofundamento e desenvolvimento das competências ao longo da vida (OE, 2007).

^{xiii} Das declarações produzidas pela OE (2007), realçam-se: que a especificidade do ensino de enfermagem é um importante instrumento para a garantia da qualidade dos cuidados a que os vários profissionais estão obrigados e a que os cidadãos têm direito. A adequação a Bolonha deve ter em consideração que só uma formação de acordo com os descritores do 2º Ciclo respeita as exigências vigentes no ensino de enfermagem que desde 1999, se orienta pelo respeito e pelas competências expressas no quadro legal que regula o ensino de enfermagem. A OE recomenda que a formação em enfermagem deve evoluir para a sua plena integração no ensino universitário.

^{xiv} Ao nível do ensino de enfermagem (de 1950 a 1987), decorreram várias reformas nos currículos dos cursos, de entre as quais, a de 1965, a de 1976 e a de 1990, integração nos Ensino Superior Politécnico, decorrendo da mudança que se impunha no ensino de enfermagem em Portugal, resultante de vários anos de luta dos professores e estudantes de enfermagem, assim como da dinâmica dos serviços de saúde. Através do Decreto-Lei nº 480/88 de 23 de Dezembro, integrou-se este ensino no sistema educativo. No nº 2 do artigo 2º desse Decreto-Lei é conferida às escolas superiores

de enfermagem competência para organizar e ministrar o Curso Superior de Enfermagem. O mesmo Decreto-Lei confere às escolas o exercício pleno de autonomia pedagógica e científica (Mestrinho, 2003). A portaria 195 / 90 de 17 de Março regulamenta o curso de bacharelato em enfermagem. As linhas gerais de orientação destes cursos superiores, têm por base a proposta elaborada por uma comissão nomeada por despacho conjunto do Ministério da Saúde e da Educação e a directiva 77 / 453/ Comunidade Económica Europeia de 27 de Junho e objectivos da Organização Mundial de Saúde (metas da saúde para todos no ano 2000). O quadro de referência que guiou a construção dos currículos de cada escola visou a explicação da prática profissional, a selecção de conteúdos teóricos e as experiências formativas mais adequadas ao perfil do enfermeiro formado (Mestrinho, 1995: 117).

^{xv} Para o senso comum, a enfermagem é a *actividade do enfermeiro; tratamento de enfermos; conjunto de enfermeiros* (conotação com a racionalidade biomédica). Mas o termo enfermagem também é definido na perspectiva de prestação de assistência a pessoas que se encontram com incapacidade de poderem satisfazer as suas necessidades na área da saúde (Orem, cit. por Atkinson e Murrey, 1989). O mesmo autor, citando Calista Roy (1984), refere que a assistência de enfermagem, junto do indivíduo, da sua família ou da sociedade onde se encontra integrado se funda no cuidar e na manutenção do bem-estar nas várias dimensões: físicas, emocionais, sociais, espirituais e culturais. A intervenção da enfermagem, que segundo o modelo biomédico, dá ênfase à doença e se centra nas competências técnicas, numa orientação para o cuidar, centra-se nas competências relacionais. Ou seja trata-se de uma orientação mista com focagem nas dimensões técnicas e relacionais (Collière; 2003; Ribeiro, 1995).

^{xvi} As escolas demarcam-se dos hospitais, sendo que os docentes de enfermagem afastam-se das práticas devido à autonomia dada pelo Estado às escolas de enfermagem, enquanto os professores de enfermagem se interessam mais pelo ensino do que pelas práticas, resultando um ensino livresco e pouco investido na investigação. Ao mesmo tempo, os enfermeiros práticos que garantem a prestação de cuidados aos utentes nos hospitais possuem pouca autonomia e produzem também pouca investigação. O seu saber fundamenta-se na tecnicidade. A centralidade das técnicas sobrepõe-se à pertinência das situações de cuidados, onde doença e os tratamentos imperam, preterindo-se os cuidados de manutenção da vida (conforto, afecto) (Collière, 1989; Soares, 1997).

^{xvii} A Ordem dos Enfermeiros foi criada pelo Decreto-lei nº 104/98 de 21 de Abril; estando nele consignado que: *os enfermeiros constituem, actualmente, uma comunidade profissional e científica da maior relevância no funcionamento do sistema de saúde e na garantia do acesso da população a cuidados de saúde de qualidade, em especial em cuidados de enfermagem. A formação dos enfermeiros, integrada no sistema educativo nacional ao nível do ensino superior desde 1988, permitiu o acesso aos diferentes graus académicos e a assunção das mais elevadas responsabilidades nas áreas da concepção, organização e prestação dos cuidados de saúde proporcionados à população. De igual modo, o desenvolvimento induzido pela investigação tem facilitado a delimitação de um corpo específico de conhecimentos e a afirmação da individualização e autonomia da enfermagem na prestação de cuidados de saúde* (Decreto-lei nº 104/98 de 21 de Abril).

^{xviii} Actualmente, existe um debate ao nível da enfermagem sobre o modelo de desenvolvimento. Esse modelo baseia-se no cruzamento das lógicas académica e profissional que através de diversas habilitações, qualificação e certificação, permite que os enfermeiros adquiram os títulos profissionais de enfermeiro e de especialista (OE, 2010). A mudança preconizada pela OE quanto ao enquadramento do modelo de desenvolvimento profissional tem em vista privilegiar a vinculação à natureza dos cuidados de enfermagem, através de um período inicial de exercício profissional tutelado e permitir percursos profissionais no sentido da especialização de todos os enfermeiros, num determinado domínio (OE, 2009).

^{xix} Segundo os modos de trabalho pedagógico (Lesne, 1977) de tipo transmissivo, apropriativo ou com a dimensão de agente social, o indivíduo é considerado respectivamente, como objecto, sujeito ou agente, adquirindo conhecimentos, desenvolvendo capacidades e intervindo socialmente. Esse desenvolvimento integra-se em processos sociais de natureza global, multiforme, complexos e permanentes. A formação passa a ser considerada como parte integrante do desenvolvimento do profissional e processa-se no meio social real onde este é agente social e participante activo, influenciando-se a si próprio, aos outros e aos contextos.

^{xx} O que caracteriza os modelos de formação baseados no construtivismo social são os processos investigativos e a prática reflexiva, em oposição aos modelos positivistas da ciência (Perrenoud, 1999). Os professores que agem em contextos sociais em mudança só podem sustentar-se na prática reflexiva, sobre uma base de competências profissionais articulada com a eficácia, a eficiência e a qualidade da educação. Trata-se de um tipo de profissionalismo docente que se funda na ideologia, nos sentimentos e nas crenças, traduzindo-se num discurso próximo da acção que determina uma transformação do real em oposição ao discurso científico, mais abstracto e psicologicamente distanciado das intervenções dos professores (Estrela, 2007).

^{xxi} A investigação de Shulman publicada em Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001, desenvolveu-se a partir de uma preocupação central emergente desde a década de 80: a ineficácia dos saberes, reforçada após os relatórios apresentados pelo Grupo Holmes (1986) e pelo *Carnegie Task Force on Teaching as a Profession* (1986) nos EUA, em que se manifestava o descontentamento geral com a educação americana e com a formação dos futuros professores. Trata-se de uma crítica à investigação desenvolvida, até aí, sobre formação de professores. Estes estudos corroboram as investigações já realizadas por Gage (1963) e Doyle (1977) que são referências fundamentais sobre o ensino. Os estudos produzidos por Shulman (*knowledge base*) serviram de referência para as reformas educativas americanas durante toda a década de noventa.

^{xxii} Para *teacher role* o domínio de competências diz respeito a: ensinar com competência o *cuidar* em enfermagem orientado para diversas populações de utentes dos serviços de saúde; usar instrumentos teóricos adequados visando a socialização dos estudantes; ajudar o estudante a usar recursos com eficiência em coordenação face às diversas necessidades em cuidados de saúde dos utentes; ajudar os estudantes a reconhecer o impacto das forças sociais na distribuição dos cuidados de saúde a indivíduos e a grupos; promover supervisão clínica dos estudantes; garantir relatórios académicos sustentáveis; introduzir tecnologia nos currículos e nos programas educativos; avaliar as necessidades programáticas para futuros planeamentos; desenvolver os currículos baseados na missão, na filosofia e na estrutura dos programas e da instituição; definir objectivos educativos e conteúdos consistentes com a generalidade das finalidades curriculares; organizar conteúdos e experiências de acordo com os princípios estabelecidos para a aprendizagem; planejar experiências de aprendizagem sustentáveis; desenhar estratégias pedagógicas (materiais de aprendizagem e tecnologias) para atingir os objectivos de aprendizagem; estabelecer intervenções de ensino e de aprendizagem, baseadas na análise das necessidades de aprendizagem; usar instrumentos de avaliação adequados para avaliar a aprendizagem e a consecução de objectivos; envolver os estudantes na selecção, planeamento e avaliação de experiências de aprendizagem; usar informação das avaliações dos programas no planeamento e na reformulação das actividades pedagógicas no processo formativo; comunicar com eficiência; executar as melhores práticas na educação em enfermagem; promover o *papel de orientador* dos estudantes; avaliar o seu próprio conhecimento e ter capacidades para implementar planos para a formação contínua e para o desenvolvimento profissional.

^{xxiii} As competências dos *scholar role* são descritas com: ajudar os alunos a interpretar, produzir e aplicar investigação na prática de enfermagem; usar resultados de investigação corrente e trabalhos académicos em enfermagem para promover a educação em enfermagem; reconhecer oportunidades para conduzir investigação em enfermagem; promover o *ser académico* na academia e nos contextos de prática; usar o conhecimento acrescido através da prática clínica para manter e desenvolver o currículo em enfermagem; ter o dever de realizar investigação; divulgar o conhecimento de investigação sobre as melhores práticas de educação em enfermagem; demonstrar competências nos escritos académicos; promover um papel de modelo intelectual e de orientador para os estudantes para que estes aprendam a tornar-se académicos.

^{xxiv} O domínio das competências para o *collaborator role* são: desenvolver teorias ao nível de grupos (liderança; comunicação; negociação e organização); resolução de problemas (tomadas de decisão políticas, legislativas no âmbito de processos normativo-legais).

^{xxv} *The Australian Nurse Teachers Society (ANTS) has catered for the professional interests of nurse teachers in New South Wales for the past twenty years. It has brought together nurse clinicians, nurse specialists and professors in nursing. ANTS now has branches in all eastern states. There remain few autonomous organizations devoted exclusively to nurse education. There is an increasing need for an organization to be established which can address and evaluate new curricula, new governmental policy and other contemporary changes that have swept through. The most attractive feature of the Society is that it is serious about helping all Australian Nurses who teach. It provides open days and education forums, research and study grants, support for conference attendance and the opportunity to meet and network with other teachers. In addition to this the Society provides reports on policy documents and curricula (www.ants.org.au).*

^{xxvi} Funções do pessoal docente consignados no Dec. Lei Nº 207 / 2009 *D R I Série*. 168 (2009- 08-31): desenvolver permanentemente uma pedagogia dinâmica e actualizada; contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico, inventivo e criador dos estudantes, apoiando-os e estimulando -os na sua formação cultural, científica, profissional e humana; orientar e contribuir activamente para a formação científica, técnica, cultural e pedagógica do pessoal docente que consigo colabore, apoiando a sua formação naqueles domínios; manter actualizados e desenvolver os seus conhecimentos culturais e científicos e efectuar trabalhos de investigação, numa procura constante do progresso científico e técnico e da satisfação das necessidades sociais; desempenhar activamente as suas funções, nomeadamente elaborando e pondo à disposição dos alunos materiais didácticos actualizados; cooperar interessadamente nas actividades de extensão da instituição de ensino superior, como forma de apoio ao desenvolvimento da sociedade em que essa acção se projecta; prestar o seu contributo ao funcionamento eficiente e produtivo da instituição de ensino superior, assegurando o exercício das funções para que tenham sido eleitos ou designados, ou dando cumprimento às acções que lhes hajam sido cometidas pelo domínio científico -pedagógico em que a sua actividade se exerça; conduzir com rigor científico a análise de todas as matérias, sem prejuízo da liberdade de orientação e de opinião consagrada no artigo seguinte; colaborar com as autoridades competentes e com os órgãos interessados no estudo e desenvolvimento do ensino e da investigação, com vista a uma constante satisfação das necessidades e fins conducentes ao progresso da sociedade portuguesa; melhorar a sua formação e desempenho pedagógico.

^{xxvii} Preâmbulo do Decreto Lei nº 207 / 2009 *D R I Série*. 168 (2009- 08-31): A reforma do regime jurídico das instituições de ensino superior veio também consagrar, na carreira dos docentes do ensino superior politécnico, a indispensável complementaridade entre formação académica conducente ao grau de doutor, e validação de experiência profissional de alto nível, através do título de especialista. A criação de condições para a colaboração entre os institutos politécnicos e outras instituições, designadamente através da dispensa de serviço docente para a participação por períodos determinados, em projectos de investigação ou extensão.

^{xxviii} Em 2001, a Ordem dos Enfermeiros iniciou os trabalhos de acreditação da formação pré e pós-graduada daí emergindo a definição de um conjunto de competências dos enfermeiros em cuidados gerais, consignadas pelo

Conselho de Enfermagem, designadamente para a prática profissional, englobando: a responsabilidade; a ética e a prática legal; a prestação e a gestão de cuidados; as dimensões da promoção da saúde; a colheita de dados; o planeamento, a execução e a avaliação; a comunicação e as relações interpessoais. Estas competências abrangem os níveis: da gestão de cuidados; das dimensões do ambiente seguro; dos cuidados de saúde interprofissionais e da delegação e da supervisão dos cuidados; do desenvolvimento e da valorização profissional; da melhoria da qualidade e da formação contínua dos enfermeiros.

^{xxxix} Palmer et al (1994) referem que segundo *The Mentor Handbook* (Oxford Polytechnique, 1990), os termos *mentoring* e *preceptorship* aparecem como sinónimos e com diversos usos. Atravessam, pois, diversos domínios: o mundo dos negócios, o ensino superior, a carreira de enfermagem e a educação em enfermagem. Estes termos contêm os conceitos de apoio e encaminhamento. Neste sentido, estes termos usam-se para descrever alguém que tem um papel de modelo e influência a carreira profissional de um indivíduo, o que no fundo contém o aspecto socializador do local de estágio. *Mentor ou tutor* é um profissional da prática competente e experiente numa área clínica que trabalhará com o estudante diariamente na base de uma relação dual (adaptado por Reid, 1994).

^{xxx} A noção de docência pertence à categorização analítica da sociologia da educação, inspira-se na sociologia do trabalho, e nos últimos decénios, dedica-se ao estudo do trabalho de professor. Alicerça-se nas correntes estruturalistas e considera as evoluções sociais significativas (existe o enfraquecimento do paradigma crítico da reprodução). Perspectiva-se na abordagem macro-sistémica, com importância para o desenvolvimento de concepções e práticas dos professores e dá lugar a abordagens organizacionais e a análises de acção locais (Lessard, 2007).

^{xxxi} A relação produto-serviço e o desenvolvimento do *marketing* permitem às empresas criar um mercado e uma procura, pois não existe um preço verdadeiro das actividades do trabalho, mas sim uma margem de manobra no confronto com os outros concorrentes. As *estratégias empresariais* assentam em três eixos: a *competência distintiva* que consiste em diferenciar a organização das suas concorrentes, sendo a mais competente a que tem um domínio específico de saber; a *envolvente*, considerada como um conjunto de oportunidades e de constrangimentos, em que lhe é exigido definir as *estratégias* em relação aos seus concorrentes (Almeida, 2005).

^{xxxii} Os *modelos de produção magra* apresentam-se para a obtenção de uma melhor qualidade, produtividade e flexibilidade, através de uma utilização mais eficaz dos trabalhadores, enquanto os novos modelos de gestão encontram uma forte aceitação no modelo japonês em que a racionalidade industrial se reflecte no novo modelo *pós-taylorista*, onde a responsabilidade e o poder de decisão são transferidos directamente das estruturas administrativas para os trabalhadores e as suas equipas, mas que tem sido alvo de inúmeras críticas (Boyer e Freyssenet, 2000; Kovács, 2001; Kovács e Castillo, 1998; Stoleroff e Casaca, 1996:83, cit. por Almeida, 2005).

^{xxxiii} Gonçalves (1996) estuda os estádios de desenvolvimento da carreira docente em professores de nível não universitário, sustentando que, no início da carreira de professor, existe uma ambivalência entre os sentimentos de sobrevivência e descoberta com grande entusiasmo na sua auto aprendizagem e na dos estudantes. No estágio de estabilização, o professor consolida o seu espaço na docência. A fase de diversificação é marcada geralmente pelo entusiasmo no trabalho docente ou por uma descrença e instauração de rotinas. No estágio de serenidade, o professor pode manifestar satisfação pessoal ou ter atitudes anacrónicas. No último estágio da carreira, o professor, perto da idade da reforma, poderá revelar sinais de amargura ou de serenidade.

^{xxxiv} As funções de professor-investigador, nas universidades, englobam competências ligadas ao desenvolvimento de uma dada disciplina, como por exemplo, realizar a análise de situações, através de pensamento crítico apoiado sobre um conhecimento preciso do contexto, ao nível da sua história, das suas clivagens e das suas normas de funcionamento. A investigação assim perspectivada, pressupõe crítica na e sobre a prática, identificação, avaliação, discussão, contextualização de literatura e debates reflexivos. Também requer o desenvolvimento de trabalho empírico e de tratamento de informações, de recursos, de tecnologias, de dispositivos experimentais e de sistemas de acções colectivas. Trata-se sobretudo de um processo de raciocínio com uma permanente recursividade entre saberes teóricos e práticos (Perrenoud, 2004).

^{xxxv} Perrenoud (2004) identifica, a partir do trabalho real dos professores, as competências, conhecimentos e capacidades requeridos para uma prática profissional de investigação num determinado domínio: uma identidade de investigador, cujos valores se pautam pela equidade, distanciamento e independência, face à metodologia utilizada, à teoria e à relação com a literatura; uma bagagem metodológica e técnica, pertinente no campo de dada especialização teórica que compreende as capacidades de criação e de adaptação de instrumentos ou de procedimentos desenvolvidos por outros investigadores numa área científica; uma cultura matemática, lógica e estatística que permite validar a formalização das teorias e um *background* epistemológico, ético, histórico, sociológico e psicológico, para assegurar uma postura crítica e reflexiva fundada sobre os saberes que dominam a ciência e o seu desenvolvimento como objectos de pesquisa.

^{xxxvi} O novo paradigma em investigação científica opõe à verdade universal a verdade contextual, ao ideal nomotético o ideal ideográfico, à neutralidade do investigador a sua implicação e procura a sua fundamentação epistemológica mais próxima na fenomenologia, no interaccionismo simbólico ou na etnometodologia. Com uma fundamentação diferente, notam-se também as primeiras tentativas de aplicação do paradigma sistémico à educação. A influência de Morin, sobretudo em França, torna-se marcante. Investigadores como Lerbet tentam uma abordagem sistémica de situações educativas. O novo paradigma que tende a tornar-se dominante, designado por interpretativo ou hermenêutico ou, por vezes, por naturalista, origina em toda a parte uma explosão de estudos qualitativos, descritivos, em que a entrevista em

profundidade, a observação participante, o estudo de caso, a biografia e os documentos autobiográficos se tornam métodos ou apenas instrumentos privilegiados (Estrela, 2007).

^{xxxvii} Recorreu-se à análise documental que serviu como pano de fundo para a compreensão do contexto em que se desenvolveu a investigação e como ponto de partida para a interpretação dos dados (Pereira, 2008). A análise incidiu sobre: a legislação e linhas orientadoras dos cursos de licenciatura em enfermagem; os regulamentos que orientam a formação de professores; diversas publicações da Ordem dos Enfermeiros e ainda análise de documentos orientadores do currículo do curso, unidades curriculares e avaliação (úteis na observação). Outros documentos consultados referem-se às orientações sobre o processo de Bolonha, Estratégia de Lisboa e Plano Tecnológico que contribuam para o entendimento da empregabilidade dos futuros enfermeiros (Comissão Europeia, 2000; Comissão Europeia; Comissão Europeia, 2001; 2009/2010).

^{xxxviii} As dimensões emergentes destes trabalhos de grupo (FINE) continham papéis e competências e foram as seguintes: *Dimensão de um novo professor* (ensino cooperativo / colaborativo) em projectos de investigação-acção, articulação com as chefias de enfermagem nos contextos clínicos, articulação com peritos da prática de cuidados, partilha de experiências entre professores e enfermeiros, desenvolvimento de investigação, divulgação e difusão de artigos, orientação inter-pares com a inerente importância do papel de modelo (*role model*) dos professores; *Dimensão do professor como perito*: Professor como: facilitador; assessor; orientador/*coaching*; ensino de *e-learning*; investigador, informante e conselheiro; responsável por: planeamento; gestão; *mentorship*; orientação; promoção do processo formativo e espaços de debate; liderança de projectos de investigação em parceria; cooperação institucional; desenvolvimento curricula e regulação.

^{xxxix} As competências para a formação de professores de enfermagem reflectem o conhecimento, as capacidades e as habilidades que estes devem demonstrar nos diversos papéis de professor. A partir da combinação do modelo de competências dos professores de enfermagem (Davis, *et al*, 2005) com as características da educação profissional e da educação graduada e a dimensão dos valores da profissão, concretizou-se a identificação de competências a serem adquiridas na formação e usadas na prática da docência numa parcela da realidade portuguesa (Mestrinho, 2008).

^{xl} O trabalho sobre competências dos professores de enfermagem na Austrália, baseou-se na caracterização do professor como *an experienced registered nurse who holds, or is undertaking a professionally recognized teacher education credential, and who integrates research based nursing, management skills, educational knowledge and expertise to achieve learning outcomes that meet the needs of learners and other stakeholders in the educational enterprise* (Jacqui Guy, 2000, In: ANTS, Maio 2008).

^{xli} Autenticidade é a possibilidade e a validade de uma relação de reflexão entre o *eu* e o mundo social (...) incorpora a ideia de Taylor de *práticas autocentradas como o local de tensão inextinguível*, proveniente da *percepção de um ideal que não foi plenamente cumprido na prática* (Ball, 2005b). Autenticidade tem a ver com ensinar com um *coração emocional* (Woods, 1996) ou, como Hargreaves (1994) defende, ensinar numa concepção de desejo de ensinar. Ou seja, sem desejo, o acto de ensinar torna-se árido e vazio, perde significado. O significado fundamenta-se tanto num compromisso pessoal - motivação - com uma linguagem moral partilhada. A autenticidade requer *abertura para horizontes de significados e uma autodefinição em diálogo*. Neste sentido, a prática profissional é *não só determinada pela narrativa pessoal, como também é moldada pelas relações sociais e estruturais na e fora da profissão* (Dillabough, 1999, cit. por Ball, 2005b).

^{xlii} A orientação para o ensino superior politécnico, nos anos oitenta, direccionava-se para: a composição de um corpo docente com professores de raiz académica e para currículos profissionais. O teor da investigação associava-se a temáticas de natureza profissional e o desenho curricular integrava disciplinas de carácter teórico e instrumental; práticas de laboratório ou de campo e, aspectos de natureza comportamental e de relação com o trabalho, sendo que as metodologias de aprendizagem deveriam privilegiar um saber fazer e uma postura de autonomia face ao exercício profissional. Estavam também consignadas a correspondência e articulação entre o saber teórico e prático; a concepção integrada do conhecimento e componentes académica, vocacional e experimental (Almeida e Costa, 2000).

^{xliii} Funções dos professores coordenadores inscritas na legislação: reger e leccionar aulas teóricas, teórico-práticas e práticas; orientar, dirigir e acompanhar estágios, seminários e trabalhos de laboratório ou de campo; supervisionar as actividades pedagógicas, científicas e técnicas dos professores adjuntos e assistentes da respectiva disciplina ou área científica; participar com os restantes professores coordenadores da sua área científica na coordenação dos programas, metodologias de ensino e linhas de investigação respeitantes às disciplinas dessa área e dirigir, desenvolver e realizar actividades de investigação científica e desenvolvimento experimental no âmbito da respectiva disciplina ou área científica. Pesquisa sobre o conteúdo funcional da carreira docente do Ensino Superior Politécnico - Decreto Lei Nº 185/ 81 de 1 de Julho; Estatuto da carreira do pessoal docente do Ensino Superior Politécnico (ECPDESP) Decreto Lei Nº 207 / 2009 *D R I Série*. 168 (2009- 08-31), revisto pela Lei Nº 7 / 2010 *DR I Série*. 93 (2010-05- 13).

^{xliv} *Percursos dos professores coordenadores: experiências relevantes nas trajectórias profissionais*: PCO 1 - Experiência de ter sido enfermeiro chefe e nesse papel, orientador de estudantes em ensino clínico; expectativas de uma articulação plena entre ensino de enfermagem e contextos de cuidados de saúde através de projectos de investigação oriundos da prática. PCO 2: - Experiência de ter sido presidente do conselho directivo numa das escolas, o que lhe proporcionou uma visão global e mais aprofundadas sobre o ensino de enfermagem. PCO3 - Riqueza da experiência de ser professora há mais de vinte anos; necessidade de repensar o ensino de enfermagem e a investigação. PCO4 -

Experiência de coordenação de curso quando era professora adjunta; PCO5 – Trinta anos de experiência na enfermagem e docência; importância de ter oito anos de experiência como enfermeira e de passar uma fase intermédia com diversas funções docentes; curta experiência como professora coordenadora. PCO6 - Experiência de ter sido vice-presidente do conselho directivo numa das escolas, o que deu contributo para uma visão global e mais aprofundada sobre o ensino de enfermagem. PCO7 - Experiência de ter formação avançada adquirida num país estrangeiro. PCO8 - Predomínio de experiências na formação pós-graduada; curta experiência na formação inicial de enfermeiros.

Percursos dos professores adjuntos: experiências relevantes nas trajectórias profissionais: PAD1 - Experiência predominante de orientação directa de estudantes em ensino clínico; evolução profissional face à experiência na enfermagem. PAD2 - Experiência de gestão de cuidados de enfermagem enquanto enfermeira; contributo da sua formação pós-graduada para a docência. PAD3 - Experiência vantajosa de ter sido enfermeiro e ser professor. PAD4 - Experiência em ter sido enfermeiro em contexto hospitalar; contributo da prática de cuidados de saúde primários; contributo da sua formação pós-graduada para a docência. PAD5, PAD6, PAD7, PAD8 - Experiência de ter sido enfermeiro em contexto hospitalar; contributo positivo para a docência; contributo da formação pós-graduada.

^{xlv} Neste trabalho utiliza-se a noção de *nova visão estratégica* sem conotações políticas, embora esta ideia tenha implícitos projectos renovadores de acordo com a história (da sociedade ou das profissões) segundo as orientações social e política (Giddens, 1998). Consideram-se as críticas sociais ao termo *terceira via ou visão* que tem a sua génese histórica na Primavera de Praga (Silk, 1987) em que se propunha um modelo alternativo ao comunismo soviético e ao capitalismo (Oliveira Martins, G. 1999). Aqui utiliza-se o termo *nova visão* como uma alternativa aos papéis tradicionais dos professores, por oposição ao arcaísmo do ensino e pela adesão à aprendizagem auto-regulada. Utiliza-se também no sentido que lhe atribui (Sike, 1978, cit. por Oliveira Martins, 1999; Giddens, 1998), dado que não se trata de inventar um ensino de enfermagem ideal, sem contradições, mas sim identificar as várias mudanças na dinâmica organizacional e relações aí estabelecidas, através das quais se reduzem os constrangimentos e se abrem portas a uma estruturação social e profissional que se preconiza adequada aos valores profissionais.

^{xlvi} Novos papéis e competências que um professor *académico* deve possuir, com base numa meta competência que engloba complexidade e multidimensionalidade de funções que o novo profissionalismo requer: *Dimensão pedagógica:* desenhar, colaborar e usar investigação no ensino e na orientação de estudantes e profissionais de enfermagem; procurar oportunidades para a pesquisa inter e intradisciplinar; desenvolver, ao mesmo tempo, conhecimento corrente e novo conhecimento; integrar a investigação e resultados de estudos académicos na prática da educação em enfermagem. *Produção de conhecimento:* apresenta perspectivas sobre a educação e aprofunda o conhecimento numa área científica particular; reúne a capacidade de orientação de estudantes, de pares e de outros profissionais; demonstra proficiência, clareza, relevância, assertividade, originalidade e diversidade intelectual em processos formativos; visa as melhores práticas na educação, cuidados de saúde e investigação; contribui para o desenvolvimento do conhecimento da disciplina através da descoberta, integração e aplicação do conhecimento; divulga conhecimento novo, conduzindo investigação inédita e interpretando e aplicando dados de investigação existente em determinada área científica com criatividade e novas metodologias. *Domínio da metodologia:* métodos e procedimentos de pesquisa e de investigação nos domínios da enfermagem e/ou da pedagogia; capacidade de comunicar com eficácia; princípios de orientação e de gestão de diversos públicos; novos desafios, oportunidades, problemáticas, tendências e necessidades na profissão docente aliados às orientações políticas; habilidades pessoais para o desenvolvimento de pensamento criativo e analítico na atitude cuidativa. *Participação:* na dinâmica docente-estudante-utente nos serviços de saúde; nos compromissos com os estudantes e utentes na mobilização de saberes técnicos e profissionais da enfermagem com base em evidência científica; no compromisso com os estudantes nas dimensões éticas e humanistas; no domínio das competências pedagógicas e da academia; nos papéis e desenvolvimento de funções de descoberta de novos caminhos profissionais (Sikes, 1985; Davis, *et al.*, 2005).